مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٢١٠، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٤هـ (١٩٩٤م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- المنبر (منتدى): - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

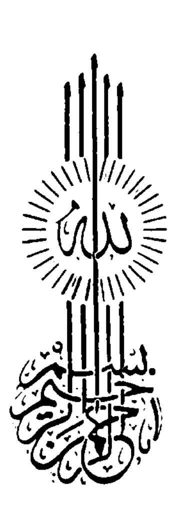
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠ بالعربية، الرياض (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٤هـ

(١٩٩٤م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠ بالعربية، الرياض (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

مطابع جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١٠ بالعربية، الرياض (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

المحتويـات

القسم العربي

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٨ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية

محمد بن سليمان حمود المشيقح

أستاذ، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلومات مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد تم وضع الفروض التالية:

١ ـ يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية قوامها ٨٤ طالبًا بالمرحلة الجامعية الذين ليس لديهم أي معرفة سابقة في موضوع النص التجريبي، وقد قسمت العينة بالطريقة نفسها إلى أربع مجموعات متساوية، تجريبيتان وضابطتان. وأجري لأفراد المجموعات المختلفة اختبار بعدي متقدم لقياس مدى التعلم من قراءة النص المكتوب، ثم أعيد الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع من الاختبار المتقدم وذلك لقياس مدى تذكر الطلاب لمعلومات النص المكتوب. وتم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد لقياس مدى التفاعل بين القرائن المساعدة ووقت الامتحان، واختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين بالإضافة إلى اختبار «شيفية» لتحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في كل اختبار.

وقد أوضحت نتائج البحث تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم قرائن مساعدة مرسومة بفروق ذات دلالة إحصائية على مجموعات البحث الأخرى في التعلم من النص المكتوب، وقد تساوت المجموعتان التجريبيتان وتفوقتا على الضابطتين بفروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب.

المقدمة

إن التطور الذي نعيشه في جميع شئون حياتنا اليومية ينعكس بأسلوب أو بآخر على مناهجنا وطرق التدريس التي نستخدمها، كما ينعكس أيضًا على وسائل التعليم وأدواته، ولم يصبح إعداد المناهج تلك المهمة الروتينية التي نقوم — غالبًا — بها كيفما اتفق، بل أصبح إعدادها يعتمد بشكل كبير على نتائج البحوث العلمية التي تزودنا بما يجد من أساليب وطرق جديدة في ميدان التعليم والتعلم.

إن القيام بالمزيد من البحوث والدراسات العلمية أمر أكثر إلحاحًا وخاصة في ميدان التربية واستثمار نتائجه لتحسين العملية التعليمية. فعلى رجال التربية أن يتلمسوا أفضل الوسائل والأساليب التي عن طريقها نستطيع استثمار ما لدى الإنسان من طاقات في اكتساب المعلومة والاحتفاظ بها مدة أطول.

لقد قام رجال التربية حديثًا بفحص تلك القرائن المساعدة المتضمنة في النصوص المكتوبة، وبخاصة تلك النصوص الموجودة في الكتب المدرسية والمناهج التعليمية، وذلك من أجل معرفة دورها في اكتساب وحفظ المعلومات مما يساعد في بناء تلك المناهج التي تعتمد على نتائج البحوث العلمية الحديثة حتى نصل إلى تعليم أفضل.

مشكلة البحث

على الرغم من وفرة البحوث والدراسات التي تناولت الرسوم والصور ودورها في عملية التعلم، إلا أن تلك الدراسات والبحوث أخفقت في الاتفاق فيما بينها على أن لتلك الرسوم والصور دور في الإسهام في عملية التعلم. حيث يرى دواير Dwyer [١] أن هناك قليلاً من الشواهد التي تدعم القول بشكل عام بأن الرسوم والصور في الكتاب المدرسي لها تأثير مهم في عملية التعلم. وقبل ذلك، فقد وجد كل من هارتلي وديفز Hartly and Daves [٢] أن

القرائن المساعدة المكتوبة مثل الملخصات أو الخلاصات والنقاط المهمة فائدتها محدودة في التعلم من النص والاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول.

وحيث إن جميع القرائن المساعدة المصاحبة للنص المكتوب مثل الرسوم والصور والملخصات تعد إحدى الوسائل المهمة في عملية التعلم وذلك لانتشار استخدامها في الكتب والمناهج الدراسية إلا أنها تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة من المختصين سواءً في مجال التربية بشكل عام أم في مجال الوسائل التعليمية بشكل خاص.

إن إعداد النصوص التعليمية أمر بالغ الأهمية، كما أن تصميم القرائن المساعدة المتضمنة للنص التعليمي لا يقل أهمية عن ذلك ويعتمد بشكل كبير على نتائج البحوث العلمية في هذا المجال من مجالات التربية والتعليم.

وتنحصر مشكلة هذا البحث في دراسة أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول. وتتحدد مشكلة هذا البحث في التساؤلات التالية:

١ ـ هل يوجد تفاعل (تأثير متداخل) بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

٢ ـ هل توجد فروق في التعلم من النص المكتوب في مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

٣ ـ هل توجد فروق في تذكر معلومات النص المكتوب بين مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أن دراسة هذه المشكلة والنتائج التي يمكن أن تستنتج منها يمكن أن تسهم فيما يلي:

١ ـ إن التعرف على دور القرائن المساعدة مثل الرسوم والملخصات، والتي عادة ما تكون مصاحبة للنص المكتوب، يمكن أن يقدم لنا العون عند تخطيط المناهج وتصميم الكتب الدراسية الجامعية.

٢ ـ إن إخضاع تلك الأساليب لطرق البحث العلمي يمكن أن يؤدي إلى إيجاد طرق تعليمية جديدة بإمكانها الإسهام في تحقيق الأهداف المتوخاة من المنهج الدراسي للمرحلة الجامعية.

٣ ـ وضع أسس علمية مدروسة أمام مصممي المناهج والكتب الدراسية الجامعية يمكنهم الاعتماد عليها في تصميم ووضع القرائن المساعدة في النصوص التعليمية المكتوبة.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الوصول إلى النتائج التالية:

١ ـ التعرف على مدى التفاعل (التأثير المتداخل) بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة) الموجودة في النص المكتوب ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ معرفة الفروق في التعلم من النص المكتوب بين مجموعات البحث ولصالح من منها في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ ـ معرفة الفروق في تذكر المعلومات من النص المكتوب بين مجموعات البحث ولصالح من منها في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

التعريفات الإجرائية لبعض مصطلحات البحث

١ ـ النص المكتوب هو ذلك المقال النثري المتوسط الطول عادة والذي يتناول موضوعًا واحدًا فقط.

٢ ـ القرائن المرسومة contextual image adjunct ، تعني جميع الرسوم والصور الإيضاحية التي تصاحب النص المكتوب.

٣ ـ القرائن المكتوبة verbal contextual adjunct ، تعني الملخصات والخلاصات وقائمة النقاط المهمة المصاحبة للنص المكتوب والتي قد تكتب أحيانًا بخط مغاير للخط المستخدم في كتابة النص.

٤ ـ المنظم المتقدم advance organizer ، مجموعة من القرائن المساعدة، إما مرسومة أو مكتوبة أو كلاهما، والتي غالبًا ما تتقدم النص المكتوب.

٥ ـ وقت الاختبار: أي إعادة تطبيق الاختبار نفسه مرة أخرى على مجموعات البحث نفسها، وبعد مضي فترة من الزمن سبق تحديد الباحث لها.

محددات البحث

١ ـ قام الباحث بدراسة تجريبية لأثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المساعدة المكتوبة على التعلم من النص المكتوب وليس في التعلم بشكل عام لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ كما قام الباحث في الدراسة التجريبية نفسها بدراسة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المكتوبة على تذكر معلومات النص المكتوب وليس في التذكر بشكل عام لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الدراسات السابقة

لقد فشلت الدراسات التي تناولت الرسوم والصور التعليمية في الاتفاق فيما بينها على أهمية دورها في العملية التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أهمها الصعوبات الموروثة في البحوث التربوية وعدم وجود نظام محدد للعمل في قياس أثر الرسوم والصور في عملية التعلم، بالإضافة إلى الصعوبات في اختيار نوعية الصور والرسوم كما قال ماكدونالد راس Mc Donald Rass [٣] ومثل ذلك قيل عن القرائن المكتوبة كالملخصات والنقاط المهمة المصاحبة للنص المكتوب [٤].

وعلى الرغم من وجود تناقضات في نتائج البحوث التي تناولت الرسوم والصور والملخصات، إلا أنها قدمت بعض الأسس والقواعد المهمة، سواءً للباحث أو مصمم المناهج الدراسية.

وظائف القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة

تشير الدراسات والبحوث إلى الوظائف العديدة التي يحققها استخدام الرسوم والصور في العملية التعليمية، فقد حدد ليفين Levin [٤] ثماني وظائف للصور والرسوم،

فهي حافز ومنظم ومفسر وناقل، وتساعد على التصور وتكرر وتزين وتعوض النقص في الألفاظ.

كما أوضح دوشاستيل Duchastel [٥] أن تقديم أنواع مختلفة من الرسوم والصور التعليمية أثناء عملية التدريس يثير اهتمام التلاميذ، كما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول مما يمكن تعلمه عن طريق التدريس اللفظي فقط، بالإضافة إلى دورها الإيضاحي في عملية التعلم. وقد خلص براون Brown [٦] بعد استعراضه لنتائج البحوث التي تناولت أهمية الوسائل التعليمية البصرية في التدريس إلى عدة نقاط، منها أن الرسوم والصور التعليمية تشد انتباه التلميذ وتثير حماسه، كما أن ما أحسن اختياره منها يساعد التلاميذ على فهم واستيعاب وتذكر المعلومات المتضمنة في المواد اللفظية.

وقد أكد أوزابيل Ausuble [٧] أن المثير اللفظي يعتبر أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية والموجودة في المنظم المتقدم (مجموعة من القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة تتقدم النص المكتوب). وقد خلص كل من ماير وبرومج Mayer and Bromage [٨] إلى أن المنظم المتقدم يعمل كالجسر بين المتعلم والنص، إضافة إلى أن المنظم المتقدم يقدم الخبرات المتنوعة من خلال المثيرات الواقعية وخلال المثيرات المجردة أيضًا.

دور القرائن المساعدة في عملية التعلم

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت دور القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة في عملية التعلم ومن تلك الدراسات ما ذكره شاليرت Shallert [٩]، حيث استعرض نتائج البحوث التي تناولت الرسوم والصور في الكتب المدرسية، فوجد أن معظمها يؤيد الدور الإيجابي الذي تسهم فيه تلك الرسوم والصور في التعلم من النصوص الدراسية، كما أشار أيضًا إلى دورها المهم في تذكر معلومات تلك النصوص.

وفي دراسة أخرى وجد كل من ليزجولد وديقود وليفين، Lesgold, Degood and Levin [١٠] أن الرسوم ذات فائدة كبيرة في التعلم من القصص وخصوصًا الطويلة منها والتي تتسم بالتعقيد، كما أنها تساعد في تذكر معلومات تلك القصص. وفي دراسة أجراها رقني ولوتز Regine and Lutz [١١] على طلاب الجامعة لتعلم مفاهيم كيميائية معينة، حيث قدمت تلك المفاهيم للطلاب أنفسهم برسوم تخطيطية مبسطة، بينما قدمت تلك المفاهيم للنصف

الآخر بوصف لفظي مكتوب، وقد سجل الطلاب الذين قدِّمت لهم الرسوم التخطيطية درجات تحصيلية أعلى من زملائهم الذين قدِّم لهم الوصف اللفظي المكتوب.

وقد وجد كل من وترك ولومزدان Wittrock and Lumsdaine [١٢] أن للرسوم والصور البصرية فائدة كبيرة في التعلم، وأضاف كل من كاتز وبيفيو Katz and Paivio [١٣] أن لهما دورًا في تعلم المفاهيم والمجردات. ويؤيد ذلك ما وجده المشيقح [١٤، ص ص٢٠، ٢١] أن الصور والرسوم في الكتاب المدرسي تساعد الطلاب على تحقيق معدلات تحصيلية أعلى.

أما كل من برودي وليقنزا Brody and Legenza [١٥]، فقد أكدا أن وضع الصور والرسوم قبل النص يقدم فائدة أكبر مما لو قدِّمت الصور والرسوم بعد النص، وقد توصل ديميلو Demelo [١٦] وآخرون إلى النتائج التالية:

١ - التعلم بالصور والرسوم يتفوق على التعلم بغيرهما في تحقيق الأهداف الخاصة بتعلم مفردات علم الأحياء.

٢ - استخدام الرسوم ذات الخطوط المبسطة كوسيلة تعليمية تقدم تعليمًا أفضل عندما لا تستطيع الكلمات توصيل الأفكار المجردة.

٣ - استخدام الرسوم المبسطة يقدم تعليمًا أفضل، وبخاصة عندما يكون هدف التعلم تقديم مستويات معرفية متنوعة.

دور القرائن المساعدة في حفظ المعلومات وتذكرها

أما دور القرائن المساعدة في حفظ المعلومات وتذكرها، فقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن لها دورًا مهما في حفظ المعلومات وتذكرها، ومن تلك الدراسات ما وجد ليفي Levie [١٧] أن تذكر رسوم الأشياء وصورها غالبًا ما يكون أسهل من تذكر أسمائها. أما برنسفورد وماكريل Bronsford and McCarill [١٨]، فقد وجدا أن القدرة على الفهم وتذكر النصوص والمقاطع اللفظية تقوى كثيرًا عندما تقدم بشرح مختصر أو تقدم برسوم وصور قبل قراءة تلك النصوص. بالإضافة إلى ما وجده هجبي Higbee [١٩] أن الرسوم والصور تساعد على فهم الألفاظ وتذكرها. ورأى بيفيو Paivio [٢٠] أن أهم ما يميز كون المعلومات قابلة للتذكر أم لا هو قربها من التجريد أو الواقعية.

وقد أجرى كل من برنارد وبترسون وألاي Bennard, Petersin and Ally [٢١] دراسة على طلاب في المرحلة الجامعية لتقرير هل تقدم الصور دعائم قرينية للنشر، وقد وجدوا أنه لا فرق بين القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة في عملية التعلم من النص المكتوب ولكن جميع الطلاب الذين قدمت لهم القرائن المساعدة حصلوا على درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر والذي قدم بعد أسبوعين من الاختبار البعدي المتقدم.

ونظرة شاملة للبحوث والدراسات السابقة توضح لنا أن الكثير منها قد تناول القرائن المساعدة المرسومة، وأن القليل منها قد تناول القرائن المساعدة المكتوبة. كما أن معظم تلك الدراسات قد أجريت في البلدان الغربية وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أنه — حسب علم الباحث — لم تجر دراسة من هذا النوع بالضبط في المملكة العربية السعودية، سوى دراسة سبق للباحث إجراؤها عن دور الرسوم والصور في الكتاب المدرسي في المملكة العربية السعودية، وكان التركيز على التعلم ولم يتطرق البحث لأثر الرسوم والصور في عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات، وقد أجريت على عينة ممثلة لطلاب الصف الثاني المتوسط. أما هذه الدراسة، فقد أجريت على عينة ممثلة لطلاب المرحلة الجامعية.

وغرض هذا البحث هو دراسة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.

فرضيات البحث

وقد افترض الباحث ما يلي:

١ ـ يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين المتغير المستقل (القرائن المساعدة) ووقت الاختبار (إعادة الاختبار) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

خطة البحث

١ ـ عينة البحث

أجري هذا البحث على عينة عشوائية قوامها ٨٤ طالبًا من طلاب الإعداد العام في كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤١٢هـ، وممن كانوا طلابًا في الفرع الأدبي في الثانوية العامة، ولم يسبق لهم دراسة أي مقرر في الوسائل التعليمية أو التصوير الفوتوغرافي، وذلك لضمان عدم إلمامهم بالموضوع الذي تناوله النص التجريبي. ومن أجل المزيد من التأكد من ذلك أجري اختبار تجريبي أولي لمجموعة مشابهة للعينة المختارة. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، كما قسِّمت العينة المختارة بالطريقة نفسها أيضًا إلى أربع مجموعات بحسب متغيرات البحث، إحداهما ضابطة حقيقية (النص المكتوب التجريبي بدون قرائن مساعدة)، والأخرى ضابطة وهمية (نص مكتوب مختلف عن النص التجريبي) لتعمل كضابطة للمعرفة السابقة عن موضوع النص التجريبي، ومجموعتان تجريبيتان (مجموعة النص المكتوب التجريبي مع القرائن المساعدة المرسومة، ومجموعة النص المكتوب مع القرائن المساعدة المكتوبة)، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة منها ٢١ طالبًا، أي ٢٥٪ من المجموع الكلي للعينة.

٢ ـ أدوات البحث

ا ـ النصوص المكتوبة

قام الباحث باختيار نصين مكتوبين، الأول منهما النص التجريبي، ويتكون من حوالي ٩٠٠ كلمة، ويتناول موضوع العدسات وخصائصها [٢٢، ص ص٦٣ـ٦٧]. وقد اختير هذا الموضوع لأنه غير مألوف لأفراد العينة. وتناول موضوع النص التجريبي العدسات وأنواعها وخصائصها الطبيعية ومغزى استخدامها في التصوير الفوتوغرافي. أما النص الثاني، فلا يرتبط بالنص السابق، عدا أنه يتكون من نفس عدد كلمات النص

التجريبي ويقدم للمجموعة الضابطة الوهمية، وقد اختير من سلسلة كتاب المعرفة [٢٣، ص ص٦٠-٦٢] عن موضوع الكلي في الإنسان وعملها.

ب ـ القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة:

قام الباحث أيضًا بإعداد القرائن المساعدة، حيث أخذت القرائن المرسومة من النص التجريبي، وصممت القرائن المكتوبة لتعطي المعلومات نفسها في القرائن المرسومة (انظر الملاحق). وقد عرضت القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة على مجموعة من المحكمين، وبعد الاطلاع على آرائهم حولها أجريت التعديلات اللازمة.

جـ ـ الاختبار التحصيلي

لقد صمم امتحان تحصيلي مر تطوره بعدة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

أولاً: تصميم الاختبار. لقد تم تصميم اختبار تحصيلي مكون من ستة عشر سؤالاً موضوعيًا على هيئة اختيار من متعدد (بعد إجراء اختبارات الصدق والثبات)، ويعتمد على محتوى النص المكتوب التجريبي المقدم لجميع المجموعات ماعدا المجموعة الوهمية. وقد صمِّم وفقًا للأهداف المعرفية لدى بلوم، وتقيس مستويين فقط من مستوياتها: المعرفة والفهم [٢٤]، وذلك من أجل استخدامه كاختبار بعدي متقدم لقياس أثر التعلم من قراءة النص المكتوب، كما استخدم أيضًا كاختبار بعدي متأخر لقياس مدى تذكر معلومات النص المكتوب، بالإضافة إلى استخدامه كاختبار قبلي مع مجموعة مشابهة للعينة المختارة. وقد أجريت اختبارات صدق وثبات للاختبار التحصيلي كما يلي:

ثانيًا: صدق الاختبار وثباته.

الصدق Validity. قام الباحث بإجراء اختبار صدق المحتوى content validity للاختبار التحصيلي، حيث تم توزيع كل من الاختبار التحصيلي والنص التجريبي والأهداف التعليمية المتوقع أن يحققها أفراد العينة بعد قراءة النص التجريبي، على مجموعة من المحكمين وعددهم ١٨ محكمًا من أعضاء هيئة التدريس التربويين

والمتخصصين في موضوع النص التجريبي في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود. وقد طلب منهم فحص الأدوات المقدمة لهم والتأكد من أن الاختبار التحصيلي يضم أسئلة تغطي جميع الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها من قراءة النص التجريبي، ومدى اعتماد الأسئلة على محتوى النص التجريبي، بالإضافة إلى التعرف على أي غموض في بناء الاختبار. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، ومنها حذف بعض أسئلة الاختبار التي طلب المحكمون إلغاءها وتعديل البعض منها. وقد تم الإبقاء على ستة عشر سؤالاً موضوعيًا فقط على هيئة اختيار من متعدد اعتمدت كاختبار تحصيلي بعد إجراء الاختبارات اللازمة عليها.

الثبات Reliability. تم القيام بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وقوامها ٣٦ طالبًا. وبعد خمسة عشر يومًا أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى، وتم حساب معامل ثباته فتبين أنه ٠,٧٧ ويعد هذا معامل ثبات مقبول [٢٥، ص ص٢٥، ٧٨].

٣ ـ إجراءات البحث

أجريت التجربة خلال المحاضرات العادية في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢هـ (١٩٩١/١٩٩٢م)، حيث طلب من العينة المختارة اتباع الإرشادات المعطاة لها بكل دقة حتى لو لم يفهموا السبب وراء كل خطوة. وتم توزيع مجموعة أدوات البحث (النصوص المكتوبة والقرائن المساعدة والاختبار التحصيلي) على جميع أفراد العينة بطريقة عشوائية، وطلب من الجميع عدم البدء بقراءتها حتى يطلب منهم ذلك.

أعطي المفحوصون اثنتي عشر دقيقة لقراءة النص المكتوب بالإضافة إلى القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) لمن وجدها في مجموعته (حدِّد الوقت بناءً على نتيجة الاختبار التجريبي الأولي الذي أجري على عينة مشابهة، حيث تم اختيار متوسط السرعة الزمنية لقراءة النص وذلك من أجل ضبط أثر متغير سرعة أفراد العينة في القراءة). بعدها طلب منهم جميعاً التوقف بعد انتهاء الوقت المحدد وإرجاع النص والقرائن إلى الفاحص ما عدا الاختبار

التحصيلي البعـدي، وأعـطي الجميع عشر دقـائق لإكمإله ثم التوقف بعد انتهاء الوقت المحدد، وإرجاعه إلى الفاحص أيضًا بعد كتابة الاسم والرقم المعطى على ورقة الاختبار التحصيلي. وبعد ثلاثة أسابيع من ذلك أجري اختبار تحصيلي بعدي متأخر للعينة المختارة، فقد ذكر كل من برنارد وبترسون وألاي Bernard Petersin, and Ally [٢١، ص١٠٨] أنه، في الدراسات المستقبلية التي تتناول أثر القرائن المساعدة في التعلم من النص المكتوب، يستحسن أن يكون الفاصل الزمني بين الاختبارين أكثر من أسبوعين لنستطيع المقارنة بين نتائجهما بنجاح.

الطرق الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت الطرق الإحصائية التالية لتحليل نتائج البحث:

١ ـ اختبـار تحليل التباين المتعدد MANOVA، وذلك لقياس مدى التفاعل بين القرائن المساعدة (المتغير المستقل) ووقت الامتحان.

٢ ـ اختبار تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد one way ANOVA، لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين بين البعديين المتقدم والمتأخر.

٣ ـ اختبار شيفيه post hoc comparison، لتحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في كل اختبار.

النتائج

١ ـ نظرة عامة أولية

قام البـاحث باستخـراج المتـوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر، وذلك من أجل إجراء نظرة فاحصة أولية للاتجاهات العامة للدراسة (جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات المختلفة في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر.

المجموعات	العـدد	الاختبار البعدي المتقدم: المتوسط	الاختبار البعدي المتقدم: الانحراف المعياري	الاختبار البعدي المتأخر: المتوسط	الاختبار البعدي المتأخر: الانحراف المعياري
القرائن المرسومة	٢١	١٣,٥٧	١,١٦	١١,٤٢	١,٨٠
القرائن المكتوبة	٢١	١١,٥٢	٢,٢٩	١٠,٤٢	١,٩١
الضابطة الحقيقية	٢١	٩,١٠	٢,٦٦	٦,٢٨	٤,٠٠
الضابطة الوهمية	٢١	٣,٥٢	١,٢١	٥,٠٤	١,٩٦
المجمـوع	٨٤	٩,٤٣	٤,٢٤	٨,٢٩	٣,٧١

ونـلاحظ في جدول رقم ١ أن مجمـوعـة القـرائن المـرسومة قد حصلت على أعلى المتـوسـطات قيمة، سواءً في الاختبار البعدي المتقدم أو الاختبار البعدي المتأخر، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ١٣,٥٧ درجة في الاختبار البعدي المتقدم، وعلى متوسط درجـات قدره ١١,٤٢ درجـة في الاختبـار البعـدي المتـأخر. تلا ذلك مجموعة القرائن المكتـوبة، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ١١,٥٢ درجة في الاختبار البعدي المتقـدم، وعـلى متـوسط درجـات قدره ١٠,٤٢ درجـة في الاختبار البعدي المتأخر. ثم المجمـوعة الضابطة الحقيقة (مجموعة بدون قرائن مساعدة)، حيث حصلت على متوسط درجات قدره ٩,١٠ درجة في الاختبار البعدي المتقدم، وعلى متوسط درجات قدره ٦,٢٨ درجة في الاختبار البعدي المتأخر. أما الضابطة الوهمية، فقد حصلت على متوسط درجات قدره ٣,٥٢ درجـة في الاختبـار البعدي المتقدم ومتوسط درجات قدره ٥,٠٤ درجة في الاختبار البعدي المتأخر.

ونـظرة عامـة على هذه النتـائج الأولية، نلاحظ تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المساعدة المرسومة، سواءً بالاختبار البعدي المتقدم أو المتأخر، تليها المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المكتوبة في كلا الاختبارين، وإن كان الفارق بينهما في الاختبار البعدي المتأخر صغيراً جدًّا.

ومن ناحية أخرى، حصلت المجموعة الضابطة الحقيقية على درجات أعلى مما حصلت عليه المجموعة الضابطة الوهمية، ويلاحظ انخفاض درجات المجموعة الضابطة الحقيقية في الاختبار المتأخر بشكل كبير بمقارنته بالانخفاض في درجات المجموعتين التجريبيتين، وهذا يدل على الأثر الفعال للقرائن المساعدة (مرسومة أو مكتوبة) في الاحتفاظ في المعلومات مدة أطول.

وأخيراً نلاحظ على المجموعة الضابطة الوهمية أنها المجموعة الوحيدة التي حصلت على متوسط درجات أعلى في الاختبار البعدي المتأخر مما حصلت عليه في الاختبار البعدي المتقدم، وهذا يدل على تعلم هذه المجموعة من إعادة الاختبار.

٢ ـ اختبار الفروض

الفرض الأول

يوجد تفاعل (تأثير متداخل) دال إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين وقت الاختبار (إعادة الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

لقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد «الثنائي» MANOVA لتحليل أثر إعادة الاختبار، وقد أظهرت النتائج وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين (وقت الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١، حيث كانت قيمة «ف» = ١٥,٦٨ عند درجة حرية = ٣, ٨٠. لذا فإننا نقبل الفرض القائل بوجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين وقت الاختبار والمتغير المستقل في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية (جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢. التفاعل الدال إحصائيًا بين وقت الاختبار (إعادة الاختبار) والمتغير المستقل (القرائن المساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر.

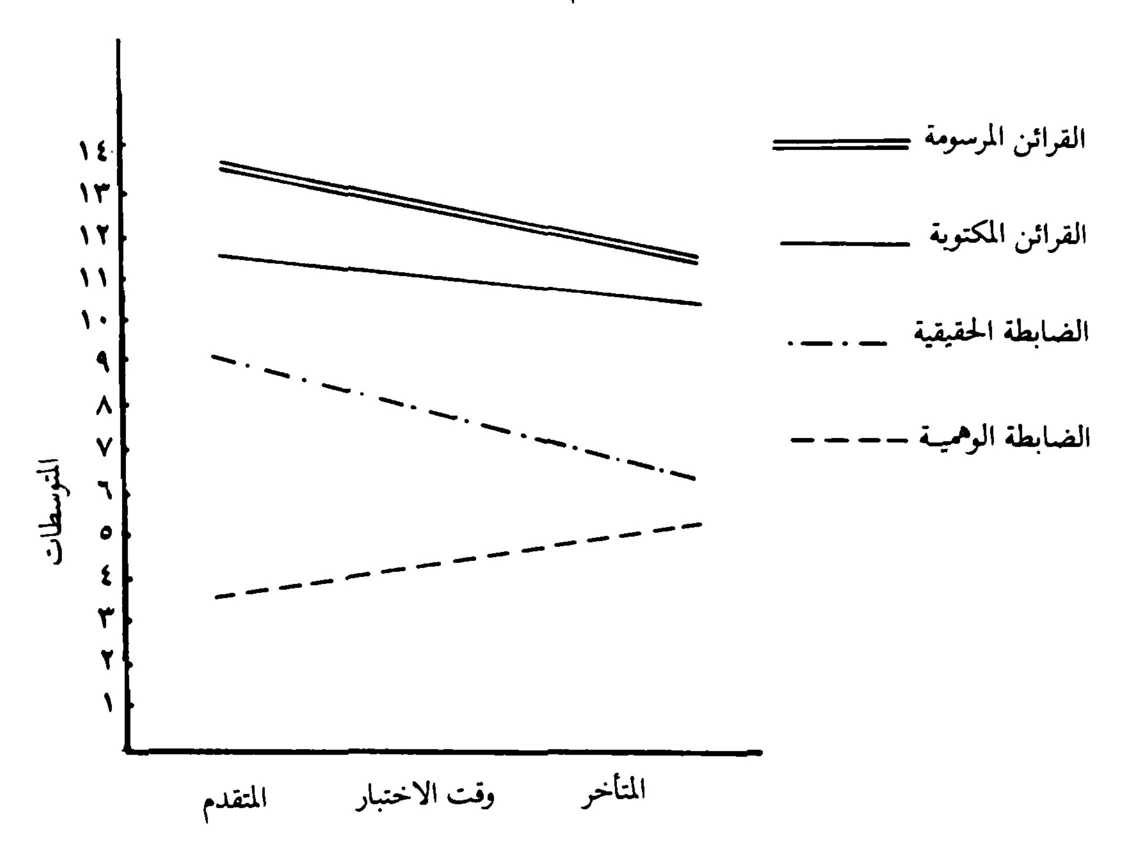
مصدر التباين	التباين	متوسط التباين	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
داخل المجموعات	١٩٤,٤٣	٢,٤٣	٨٠		
الوقت	٥٣,٧٢	٥٣,٧٢	١	٢٢,١٠	٠,٠٠
المجموعة × الوقت	١١٤,٣٥	٣٨,١٢	٣	١٥,٦٨	٠,٠٠

* دال عند مستوى أقل من ٠,٠١.

ويبين شكل رقم ١ التفاعل غير المنتظم disordinal interaction بين وقت الامتحان والمتغير المستقل، حيث نلاحظ تفوق مجموعة القرائن المرسومة في الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر، تليها مجموعة القرائن المكتوبة في كلا الاختبارين، ولكن الفارق بينهما في الاختبار البعدي المتأخر صغير جدًّا لانخفاض متوسطيهما، والانخفاض في المجموعة الأولى أكثر قليلاً حيث وصل إلى حدود عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين.

أما المجموعة الضابطة الحقيقية، فقد تفوقت بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة الوهمية في الاختبار البعدي المتقدم، ولكن متوسطها انخفض كثيراً مع ارتفاع متوسط المجموعة الضابطة الوهمية إلى حدود عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي المتأخر.

ويلاحظ في شكل رقم ١ بصفة خاصة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعتين الضابطتين في كلا الاختبارين البعديين المتقدم والمتأخر.



شكل رقم ١. التفاعل غير المنتظم بين وقت الامتحان والمتغير المستقل.

الفرض الثاني

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ونظرًا لكون التفاعل بين وقت الامتحان والمتغير المستقل دالاً إحصائيًا، فإن إمكانية النظر في أثر كل متغير main effects على حده (الوقت أو المتغير المستقل) لا يصبح ذا جدوى. لذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد one-way ANOVA لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبارين كل على حدة.

ا ـ أظهرت نتائج تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد للاختبار البعدي المتقدم أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث. وبعبارة أخرى، أن هناك اختلافًا في درجات التعلم من قراءة النص المكتوب باختلاف أسلوب الإجراء التجريبي (القرائن المساعدة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ (جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم من النص المكتوب في الاختبار البعدي المتقدم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	١١٨٧,١٤	٣٩٥,٧١	٣		
داخل المجموعات	٣٠٣,٤٣	٣,٧٩	٨٠	١٠٤,٣٣	٠,٠٠٠
المجموع	١٤٩٠,٥٧	٣٩٩,٥٠	٨٣		

* دالة.

ب ـ ومن أجل تحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في الاختبار البعدي المتقدم، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffé. وقد أظهرت النتائج تفوق متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة على متوسط درجات مجموعات القرائن المكتوبة والضابطة الحقيقية والضابطة الوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص

المكتـوب، كما أظهـرت النتائج أيضًا تفوق متوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة على متـوسط درجـات كل من المجمـوعـة الضابطة الحقيقية والضابطة الوهمية، بفروق دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب، وأخيرًا تفوق متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية على متـوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب (جدول رقم ٤).

جدول رقم ٤ . المتوسطات والمقارنة بينها ودلالاتها الإحصائية في الاختبار البعدي المتقدم.

المجموعـات	العـدد	المتوسط الحسابي	المقارنات والدلالات الإحصائية
القرائن المرسومة	٢١	١٣,٥٧	م١ ـ م٢ دالة، م١ ـ م٣ = دالة، م١ ـ م٤ = دالة
القرائن المكتوبة	٢١	١١,٥٢	م٢ ـ م٣ دالة، م٢ ـ م٤ = دالة
الضابطة الحقيقية	٢١	٩,١٠	م٣ ـ م٤ = دالة
الضابطة الوهمية	٢١	٣٠,٥٢	
المجموع	٨٤	٩,٤٣	

م١ = القرائن المرسومة، م٢ = القرائن المكتوبة، م٣ = الضابطة الحقيقية، م٤ = الضابطة الوهمية.

لذا فإننا نقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الفرض الثالث

توجـد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من ٠,٠١ في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

١ ـ لقد تم استخدام اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد أيضًا لقياس الفروق بين المتوسطات في الاختبار البعدي المتأخر. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصـائية في تذكـر معلومات النص المكتوب بين متوسطات البحث في الاختبار البعدي

المتأخر، أي أن هناك اختلافًا في درجات التذكر لمعلومات النص المكتوب باختلاف أسلوب الإجراء التجريبي (القرائن المساعدة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ (جدول رقم ٥).

جدول رقم ٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تذكر النص المكتوب في الاختبار البعدي المتأخر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف»	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	٦٠٨,٠٣	٥٠٢,٦٨	٣		
داخل المجموعات	٥٣٥,٥٢	٦,٩٩	٨٠	٣٠,٢٨	٠,٠٠٠
المجموع	١١٤٣,٥٦	٢٠٩,٣٧	٨٣		

* دالة.

ب ـ ومن أجل تحديد المجموعة أو المجموعات التي كانت الفروق لصالحها في الاختبار البعدي المتأخر تم استخدام اختبار شيفيه Scheffé. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة ومتوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة في تذكر معلومات النص المكتوب، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسط درجات مجموعة القرائن المرسومة ومتوسط درجات كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية، أيضًا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة القرائن المكتوبة ومتوسط درجات كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية. وأخيرًا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية والمجموعة الضابطة الوهمية (جدول رقم ٦).

لذا فنحن نقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب بين متوسطات مجموعات البحث لصالح مجموعتي القرائن المساعدة في الاختبار البعدي المتأخر لدى طلاب المرحلة الجامعية.

جدول رقم ٦ . المتوسطات والمقارنة بينها ودلالاتها الإحصائية في الاختبار البعدي المتأخر.

المجموعـات	العـدد	المتوسط الحسابي	المقارنات والدلالات الإحصائية
القرائن المرسومة	٢١	١١,٤٢	م١ ـ م٢ = غير دال، م١ ـ م٣ = دال، م١ ـ م٤ = دال
القرائن المكتوبة	٢١	١٠,٤٢	م٢ ـ م٣ = دال، م٣ ـ م٤ = دال
الضابطة الحقيقية	٢١	٦,٢٨	م٣ ـ م٤ = غير دال
الضابطة الوهمية	٢١	٥,٠٤	
المجموع	٨٤	٨,٢٩	

م١ = القرائن المرسومة، م٢ = القرائن المكتوبة، م٣ = الضابطة الحقيقية، م٤ = الضابطة الوهمية.

مناقشة النتائج

تؤكد نتائج هذا البحث بصفة عامة أثر كل من القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المسـاعـدة المكتـوبة التي تصاحب النص المكتوب، سواءً على التعلم من ذلك النص أو الاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.

هذه النتيجة تتعارض مع ما أورده دواير Dweyer [١] من أن هناك قليلاً من الشواهد التي تدعم القول إن الرسوم والصور في الكتاب المدرسي لها تأثير في عملية التعلم. كما أن هذه النتيجة تتعارض أيضًا مع ما وجده كل من هارتلي وديفز Hartly and Daves [٢] من أن القرائن المساعدة المكتوبة كالملخصات والخلاصات ومجموعة النقاط المهمة فائدتها محدودة في التعلم من النص والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول.

ولكن النتيجة هذه تتفق مع ما أورده كل من ليفين Levin [٣] ودوشاستيل Duchas-tel [٤] وبراون Brown [٥] في أن للرسوم والصور وظائف متعددة، حيث إنها تسهم في فهم المعلومات المتضمنة في المواد اللفظية واستيعابها وتذكرها. كما تتفق نتائج هذا البحث مع ما أكده أوزابيل Ausybel [٧] أن المثير اللفظي يعتبر أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية والموجودة في المنظم المتقدم، كما تتفق مع ما خلص إليه كل من مايروبرومج Mayer

and Bromage [٨] من أن المنظم المتقدم يعمل كالجسر بين المتعلم والنص، إضافة إلى أن المنظم المتقدم يقدم الخبرات المتنوعة من خلال المثيرات الواقعية ومن خلال المثيرات المجردة أيضًا.

كذلك دلت نتائج هذا البحث على تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم القرائن المساعدة المرسومة على المجموعات الأخرى، سواءً التجريبية ذات القرائن المساعدة المكتوبة منها والضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب في الاختبار البعدي المتقدم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما وجده كل من برنارد وبترسون وألاي Bernard, Petersen and Ally [٢١] الذين وجدوا أنه لافرق بين القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة في التعلم من النص المكتوب.

ولكن نتيجة هذا البحث تتفق مع ما وجده كل من ليزقولد وديقود وليفين Lesgold, Dejod and Levin [٨]، ورقني ولوتز Reginy and Ludz [١٠]، ووتروك ولمزدان Witteockk and Lumsdain [١١]، وكاتز وبيفيو Katz and Paivio [١٢]، والمشيقح [١٤]، وبرودي وليقنز Brody and Legenze [١٥]، وأخيرًا ديميلو Demelo وآخرين [١٦] عن تفوق الرسوم والصور في عملية التعلم، وأن إسهامها فيه يفوق ما يقدمه الوصف اللفظي المكتوب، وأن لها دورًا كبيرًا في تعلم المفاهيم والمجردات.

كما دلت نتائج هذا البحث أيضًا على تفوق المجموعة التي كان الإجراء التجريبي فيها تقديم قرائن مساعدة مكتوبة على المجموعتين الضابطتين الحقيقية والوهمية بفروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من النص المكتوب لدى طلاب المرحلة الجامعية، وهذا يتفق مع ما وجده أوزابيل Ausabel [٧] من أن المثير اللفظي يعدّ أفضل وسيلة لحمل المفاهيم غير العادية.

وحيث إنه قُدم للمجموعة الضابطة الوهمية نص ليست له علاقة بالنص التجريبي، لذا أظهرت نتائج البحث تفوق متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية بفروق ذات دلالة إحصائية بمقارنتها بمتوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية، وهذه النتيجة لا تحتاج إلى مزيد من التفسير.

أما في الاختبار البعدي المتأخر، حيث حاولنا التعرف على أثر الإجراءات التجريبية في عملية تذكر معلومات النص المكتوب لدى طلاب المرحلة الجامعية، دلت نتائج هذا البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تذكر معلومات النص المكتوب في الاختبار البعدي المتأخر بين متوسط درجات المجموعتين (مجموعة القرائن المساعدة المرسومة ومجموعة القرائن المساعدة المكتوبة). ولكن نجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح تلك المجموعتين (القرائن المرسومة والقرائن المكتوبة) مع كل من المجموعتين الضابطتين الحقيقية والوهمية وهذه النتيجة تتفق مع ما وجده كل من برنسفورد وماكريل Bronsford and McCarill [١٨]، وبرنارد وبترسون وألاي Bernard, Petersin and Ally [٢١] أنه لافرق بين القرائن المساعدة المرسومة والقرائن المساعدة المكتوبة في التعلم من النص المكتوب وفي تذكر معلوماته وفي دورهما في الحصول على درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة الضابطة الحقيقية والضابطة الوهمية، وهذا يدل على أن المجموعة الضابطة الوهمية قد تعلمت من إعادة الاختبار، كما أن تدني متوسط درجات المجموعة الضابطة الحقيقية (بدون قرائن مساعدة) في الاختبار البعدي المتأخر (تذكر معلومات النص) يدل على أن القرائن المساعدة أسهمت في حفظ المعلومات مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية، وهذا ما دلت عليه نتائج هذا البحث ويتفق مع ما وجد في الدراسات السابقة.

التوصيات

على ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث التوصيات التالية:

١ ـ أن يقوم المختصون في تخطيط وتصميم الكتب والمناهج الدراسية للمرحلة الجامعية بتزويد النصوص التعليمية بالقرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة التي تتناسب مع متطلبات المواقف التعليمية المختلفة والتأكيد على دورها الأساسي المهم في عملية التعلم.

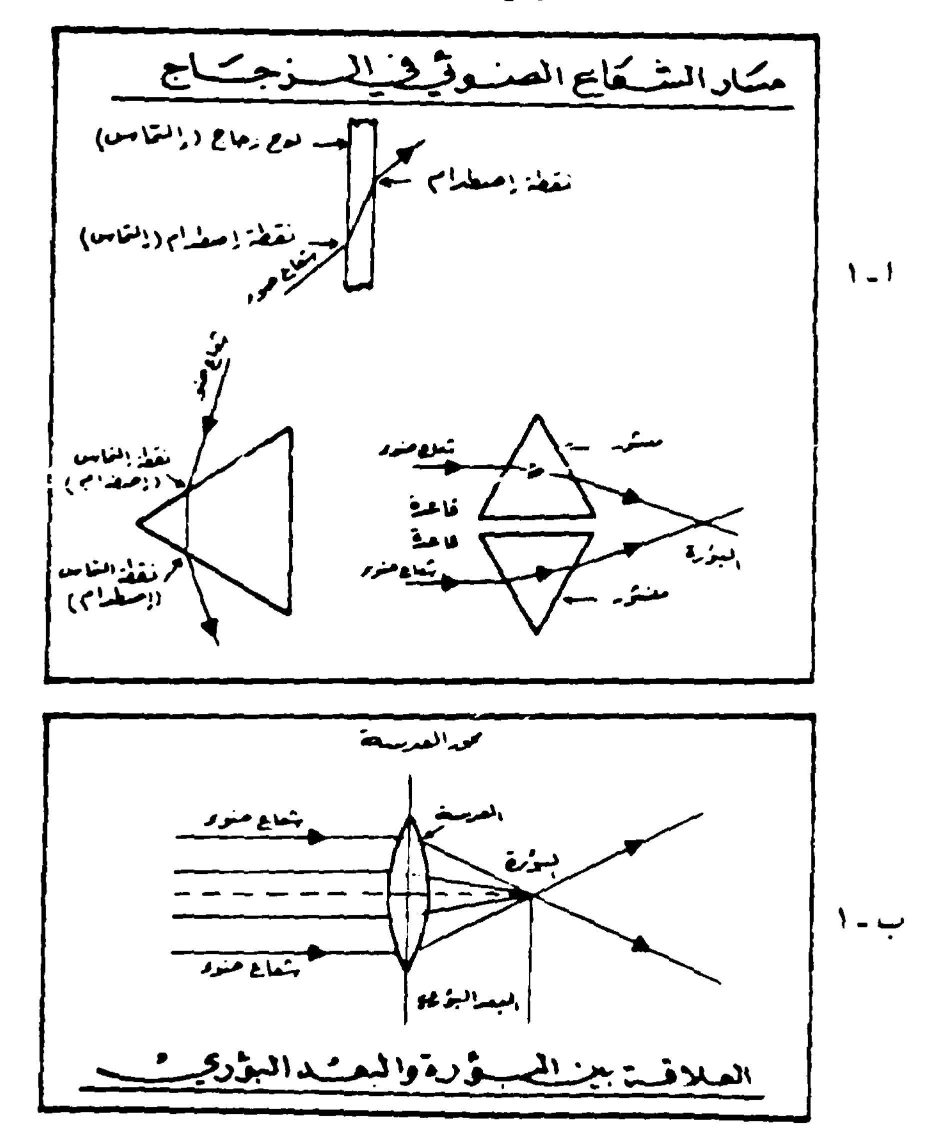
٢ ـ أن يعنى التربويون بصفة عامة والمعلمون في المرحلة الجامعية بصفة خاصة بانتقاء تلك القرائن المساعدة التي تتفق مع الأهداف السلوكية المعرفية (مستوى المعرفة والفهم) التي يسعون إلى تحقيقها.

٣ ـ القيام بمساعدة طالب المرحلة الجامعية للحصول على معدلات تحصيلية عالية أثناء عملية التعلم من النصوص التعليمية المكتوبة والاحتفاظ بمعلوماتها مدة أطول وذلك باستخدام القرائن المساعدة المرسومة والمكتوبة، كلما كان ذلك ممكنًا.

٤ ـ القيام بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المشابهة على مستويات وموضوعات تعليمية مختلفة وفق تصميمات تجريبية متنوعة.

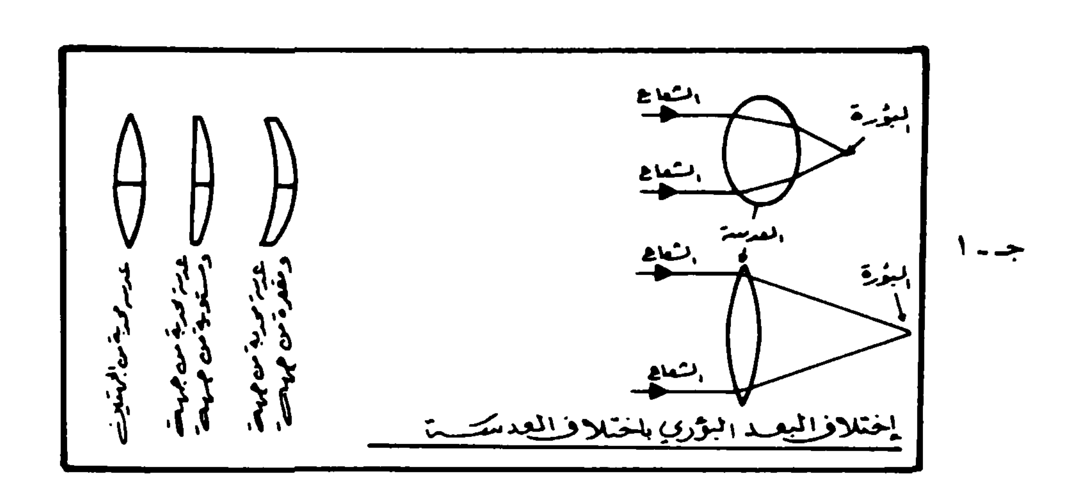
الملاحـق

القرائن المساعدة المرسومة

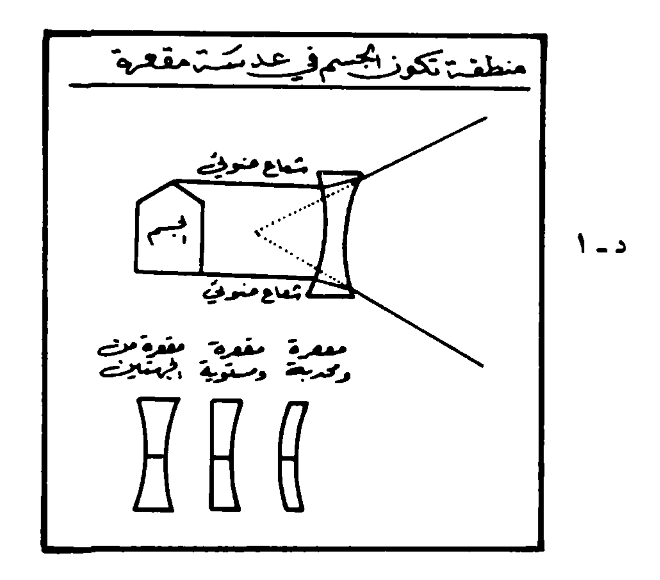


١ ـ أ

ب ـ ١


الشعاع
الشعاع
البؤرة
العدسة
الشعاع
الشعاع
البؤرة
إختلاف البعد البؤري باختلاف العدسة
عدسة محدبة من الجهتين
عدسة محدبة من جهة ومستوية من جهة
عدسة محدبة من جهة ومقعرة من جهة

جـ - ١


منطقة تكون الجسم في عدسة مقعرة
شعاع ضوئي
الجسم
شعاع ضوئي
مقعرة ومحدبة
مقعرة ومستوية
مقعرة من الجهتين

د - ١

القرائن المساعدة المكتوبة

ا ـ ٢

- ينكسر الضوء إذا اصطدم بلوح زجاجي مستوٍ ثم ينكسر مرة أخرى أثناء خروجه عند نقطة التماس ولكنه يسير في اتجاه مستقيم.
- ينكسر الضوء نحو القاعدة إذا اصطدم بمنشور زجاجي ثم ينكسر عند نقطة التماس الأخر في اتجاه القاعدة أيضًا.
- لو وضعنا منشورين متساويين متلاصقي القاعدة وسلطنا شعاعين متوازيين على كل منشور فسوف يلتقيان عند نقطة ونطلق عليها البؤرة.

ب ـ ٢

- البعد البؤري هو المسافة بين محور العدسة والبؤرة وغالبًا ما يقاس بالملم.
- الأشعة تسير في خطوط مستقيمة حيث تسير بعد البؤرة إلى ما لا نهاية.
- تجمع الأشعة عند البؤرة يقتضي استخدام عدسة محدبة.

جـ ـ ٢

- عند استخدام عدسة محدبة من الجهتين فإن لسمكها ودرجة انحناء سطحها دورًا في مقدار البعد البؤري الذي سوف نحصل عليه. والعدسة السميكة تعني بعدًا بؤريًا قصيرًا والعكس صحيح.
- عند استخدام عدسة محدبة من جهة ومستوية من الجهة الثانية فهذا يعني إمكانية الحصول على بعد بؤري أطول مقارنة بالعدسة المحدبة من الجهتين.
- عند استخدام عدسة محدبة من جهة ومقعرة من الجهة الثانية فهذا يعني حصولنا على مزيد من الاستطالة للبعد البؤري.

د ـ ٢

- هناك ثلاثة أنواع من العدسات المقعرة (السالبة) فهي المقعرة من الجهتين والمقعرة من جهة والمستوية من الجهة الأخرى والمقعرة من جهة والمحدبة من الجهة الأخرى.
- ومن خصائص العدسة المقعرة من الجهتين فهي تساعدنا في رؤية الشيء أو الجسم في وضعه الطبيعي وبحجم أصغر.
- عند اصطدام الأشعة بسطح العدسة المقعرة من الجهتين ينكسر في عكس محورها مما يعيق رؤية العين للجسم، فلا توجد بؤرة ـ وفقًا لمسار الأشعة وتنتج العدسة في هذه الحالة ما يشبه شعاع تماثل الأشعة المكونة للجسم الأصلي حيث تنعكس على الجسم الأصلي مكونة جسمًا مصغرًا له فيبدو الجسم في وضع طبيعي.

المراجـــع

[١] Dwyer, F.M. "Exploratory Studies in the Effectiveness of Visual Illustrations." *Audio Visual Communication Review*, 18 (1970), 235-49.

[٢] Hartly, J., and I.K. Davies."Pre-instructional Strategies; the Role of Pre-test, Behavioral Objectives, Overviews and Advance Organizers." *Review of Educational Research*, 46 (1976), 239-65.

[٣] Mc Donald - Rass, M. "How Numbers are Shown: a Review of Research on the Presentation of Quantitative Data in Tests." *A V Communication Review*, 25 (1977), 359-409.

[٤] Levin, J. *On Function of Pictures in Prose.* Theoretical paper 80. Madison, Wisconsin: R. and I. Center for Individualized Schooling, the University of Wisconsin, 1979.

[٥] Duchastel, Philipp. "Illustrating Instructional Text." *Educational Technology*, 18 (1978), 36-39.

[٦] Brown, J. W., R.R. Lewis, and F.F. Harcleroad. *AV Instruction: Technology, Media and Methods.* 5th ed. New York: McGraw Hill, 1977.

[٧] Ausubel, D.P. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology,*" 51 (1960), 267-72.

[٨] Mayer, R.E., and B.K. Bromage. "Different Recal/ Protocols for Technical Texts Due to Advance Organizers." *Journal of Educational Psychology*, 72 (1980), 209-25.

[٩] Shallert, D.L. "The Role of Illustrations in Reading Comprehension." In R. J. Spiro, B.C. Bruce, and W. F. Brewer, eds. *Theoretical Issues in Reading.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1980.

[١٠] Lesgold, A.M., H. Degood, and J.R. Levin. "Pictures and Young Children's Prose Learning: A Supplementary Report." *Journal of Reading Behavior,* 9 (1977), 353-60.

[١١] Rigeny, J.W., and K.A. Lutz. "Effect of Graphic Analogies of Concepts of Chemistry Learning and Attitude." *Journal of Educational Psychology.* 68 (1976), 305-11.

[١٢] Wittrock, M.C., and A.L. Lumsdaine. "Instructional Psychology." In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter, eds. *Annual Review of Psychology*, Vol. 28. Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1977, 123, 31.

[١٣] Katz, A. N., and A. Paivio. "Imagery Variables in Concept Identification." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14, (1975), 284-93.

[١٤] المشيقح، محمد سليمان. *الرسوم والصور في الكتاب المدرسي وأثرها في التعلم من القراءة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[١٥] Brody, T.J., and A. Legenza. "Can Pictorial Attributes Serve Mathemagenic Functions?" *Educational Communication and Technology Journal*, 28 (1980), 25-29.

[١٦] DeMelo, H.T., M. Szabo, and F.M. Dwyes. "Visual Testing: An Experimental Assessment of the Encoding Specificity Hypothesis." Paper presented at the 1981 convention of the AECT, (April 1981), Philadelphia, P.A.

[١٧] Levie, W.H., and K.E. Dickei. "The Analysis and Application of Media." In Robert M. Traversed. *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.

[١٨] Bransford, J.D., and N.A. McCarrel. "Sketch of a Cognitive Approach Comprehension: Some Thoughts about Understanding What It Means to Comprehend." In W. B. Weimer and D.S. Palermo, eds. *Cognition and the Symbolic Processes*. Hillsdale, N. J.: Earlbum, 1975.

[١٩] Higbee, K.L. "Recent Research on Visual Mnemonics: Historical Roots and Educational Fruits." *Review of Educational Research*, 49 (1979), 611-29.

[٢٠] Paivio, A. *Imagery and Mental Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٢١] Bernard, R.M., C.H. Petersen, and M. Ally. "Can Images Provide Contextual Support for Prose?" *Educational Communication and Technology Journal*, 29 (Summer 1981), 101-108

[٢٢] فلاتـه، مصـطفى محمـد. *التصوير الفوتوغرافي في التعليم والتدريب*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩١م، ص ص٦٣-٦٧.

[٢٣] إنماء النشر والتسويق. *جسم الإنسان*. سلسلة كتاب المعرفة، بيروت: إنماء النشر، ١٩٨٩م.

[٢٤] Bloom, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David Mckay, 1963.

[٢٥] الـطائي، نزار مهـدي. *القياس وعـلاقتـه بالتقويم التربوي، محاضرات في التقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢٦] Kirk, Rogers. *Experimental Design Procedures for the Behavioral Sciences*. Belmont: Brooks / Cole, 1968.

The Effect of a Contextual Image Organizer and Its Verbal Equivalent Presented with Prose on Learning and Retention among University Students

Mohamed S.H. Al-Mashaikeh

Associate Professor, Com. & Tech. Department, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to determine whether a contextual image organizer and its verbal equivalent presented with prose passages can improve learning and retention among university students who have no prior knowledge of the subject.

The hypotheses of this study were:

There is a significant interaction at (P <.,.1) between testing time (repeated factor) and the independent factor (adjunct factor) on delay test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on learning from a passage on immediate post-test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on learning from a passage on immediate post-test among university students.

There is a significant difference at (P <.,.1) between means of the study groups, on retention from a passage on delayed post-test among university students.

Eighty-four university students were randomly selected and evenly divided into four groups. Two of these groups were experimental and the other two were control.

MANOVA was used to test the extent of the interaction between testing time and independent factor. ANOVA was employed to test the differences between groups, and "post hoc Schaffee" was used to test intergroup differences.

The results revealed that the group which was provided the contextual image organizer scored significantly better than all other groups on immediate post-test. But in a test given three weeks later, results revealed no significant differences between the two experimental groups which scored significantly better than the control groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩-٦٥ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ساعات حرة

مصطفى محمد متولي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. شهد التعليم الجامعي العربي عدة تطورات أبرزها تطبيق النظام الاختياري elective system ونظام الساعات المعتمدة credit hour system، ومراعاة الفروق الفردية، وإعطاء الطلاب قدرًا كبيراً من الحرية في اختيار المقررات التي تناسب استعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.

والدراسة الحالية تستهدف تحديد العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة، والتعرف على المقررات التربوية التي تستحوذ على اهتمامات الطلاب، والوقوف على تأثير النوع ومستوى القيد والتخصص على العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار تلك المقررات التربوية.

وتنقسم الدراسة إلى أربعة أقسام: الأول منها يوضح مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وتساؤلاتها وحدودها ومصطلحاتها، والثاني يستعرض الإطار النظري، والقسم الثالث يوضح الإطار التطبيقي لها، والقسم الرابع يناقش نتائج الدراسة ويبلور توصياتها.

وقد طبِّقت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك سعود بلغت ١٥٤٤ فردًا منهم ٩٨٣ طالبًا و ٥٦١ طالبة يمثلون ٩ كليات من كليات الجامعة في مدينة الرياض.

وكشفت الدراسة أن طلبة جامعة الملك سعود يفضلون اختيار المقررات التربوية على المقررات غير التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، وأن مقرريْ أصول التربية الإسلامية ومبادىء البحث التربوي يستحوذان على اهتمامات غالبية طلبة الجامعة، وأن أهم العوامل التي تدفع بالطلبة إلى اختيار المقررات التربوية تتمثل في رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة وسهولة دراسة المقررات التربوية، بالإضافة إلى التشويق والإثارة وأسلوب التقويم المستخدم فيها، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دوافع طلبة الجامعة لاختيار المقررات التربوية تعود إلى متغيريْ النوع والتخصص.

وأوصت الدراسة بالعمل على تطوير محتوى المقررات التربوية وتحسين أساليب تقويمها، وإجراء بعض الدراسات المقارنة لتقصّي دوافع اختيار المقررات التربوية ساعات حرة في كليات التربية بالجامعات السعودية التي تطبق نظام الساعات المعتمدة.

المقدمـة

ظلت الجـامعـات في معـظـم بلدان العـالم وعلى مدى فترة طويلة من تاريخها منعزلة عن مجتمعـاتهـا، تجتهـد في طلب المعرفة لذاتها وتنشد منها المتعة دون المنفعة، والنظرية دون التـطبيق [١، ص٢]. ومـع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي شهدها القرن العشرون تطورت الجامعات وأصبحت قائدة لخطى التطور والتقدم في مجتمعاتها بما تكشفه من حقائق، وما تقدمه من حلول للمشكلات الراهنة والمستقبلية، وما تسهم به في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته، ونشر المعرفة وتوسيع آفاقها [٢، ص ص٢٥-٢٦]. وصار التعليم الجامعي «أحد الوسائل الرئيسة التي تساعد الدول النامية على اللحاق بركب الحضارة الحديثة المتطورة» [٣، ص٤]، وخرجت الجامعات من عزلتها وأصبحت مؤسسات اجتماعية تؤثر في الجو المحيط بها وتتأثر به وتسهم في تنمية موارد المجتمع وثرواته.

وفاعلية أي نظام جامعي تستند إلى ثلاث ركائز رئيسة هي: الطالب، وعضو هيئة التـدريس، والمجتمع، حيث يتعين على النظام الجامعي الناجح أن يوفر للطلبة الفرصة لتنمية قدراتهم وصقل مواهبهم وبناء شخصياتهم من خلال الاستجابة لظاهرة التباين في استعداداتهم وظروفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، فلا يلزم الجميع بمناهج واحدة، وإنما تتصف برامجه بالمرونة التي تسمح للطلبة بمتابعة دراستهم بالشكل الذي يتلاءم مع قدراتهم العقلية ويتناسب مع ظروفهم الشخصية ويقلل الهدر التربوي إلى أقل حد ممكن. كما يتعين على النظام الجامعي الناجح أيضًا توفير الفرص للنهوض بأعباء العملية التعليمية من خلال الإعـداد الجيد لأعضـاء هيئـة التـدريس ومعاونيهم من معيدين ومحاضرين، وتدريبهم على إتقان التدريس وتحفيزهم على الاستزادة من المعرفة والنمو المهني. كما يتعين على النـظام الجامعي الناجح الوفاء باحتياجات خطط التنمية بالمجتمع من خلال تأهيل القـوى البشرية الـلازمة لمختلف القطاعات بالنوعيات والمستويات المطلوبة والحفاظ على التوازن بين التخصص والشمول في المعرفة [٤، ص ص٢٢-٢٣].

وساعد كشف العلاقة الترابطية بين حجم المعرفة الإنسانية وطريقة التعلم في تبني مبدأ تحرير التعليم الجامعي من نزعته التقليدية وجعله «تربية من أجل التكيف الناجح للتبدل المستمر في عالم يقف فوق أرضية متحركة» [٥، ص٧] في إطار من التنظيم القائم على اكتشاف العلاقة بين حقول المعرفة الإنسانية. وشهد التعليم الجامعي عدة تحولات لعل أبرزها حلول النظام الاختياري elective system ونظام الساعات المعتمدة credit hour system محل المناهج التقليدية المقننة مسبقًا prescribed curriculum والموحدة لجميع الطلبة، وتبني مبدأ الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلاب بدلاً من الاعتقاد القديم بضرورة أداء جميع الطلبة واجباتهم المقننة بمستوى واحد من الامتياز واستيعابها بدرجة واحدة من الجودة، وحلول الاعتراف بقدر كبير من الحرية للطلبة في الجامعة محل السيطرة المشددة [٦، ص ص١٠٦-١٠٧].

وساعدت هذه التحولات على تأكيد فردية الطالب الجامعي والتسليم له بقدر كبير من المشاركة في اختيار برامجه الدراسية ورسم مستقبله الأكاديمي والمهني. ومن منطلق حرية الطالب في الاختيار تأتي هذه الدراسة التي تنقسم إلى أربعة أقسام رئيسة: القسم الأول منها يوضح مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وتساؤلاتها وحدودها ومصطلحاتها، والثاني يستعرض الإطار النظري للدراسة، والقسم الثالث يوضح الإطار التطبيقي لها، والرابع يناقش نتائج الدراسة ويبلور توصياتها.

أولاً: إطار الدراسة

١ ـ مشكلة الدراسة

للتعليم العالي مشكلات متنوعة ربما تعود في معظمها إلى ظاهرة التوسع فيه، وضخامة الأعباء الملقاة عليه، وعدم قدرة أنظمته على تحقيق التوافق بين فلسفته وواقع تطبيقها من ناحية، وبين الامكانات المتاحة له، وحاجات المجتمع وتطلعاته، ومتغيرات العصر واتجاهاته من ناحية أخرى.

وحرية الطالب في اختيار دراسته عامل مهم لضمان نجاحه وتحقيق تكيفه، وتجنب فشله في حياته الدراسية. ومع ذلك تعجز الغالبية العظمى من الطلاب عن تحديد مجال معين من الدراسة يتفق مع ميولهم واستعداداتهم، في حين تستطيع مجموعة صغيرة نسبيًا

منهم أن تتخذ قراراتها فيما يختص بالمجال النوعي لدراستهم وفقًا لرغباتهم وقدراتهم، الأمر الذي يجعل التوجيه التربوي ملازمًا لمبدأ الحرية في الاختيار من قبل الطالب لمساعدته على النمو في الاتجاه المرغوب الذي يجعل منه مواطنًا ناضجًا قادرًا على أن يحقق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية. وتصبح عملية الاختيار «ذات طبيعة توجيهية تهدف إلى معونة الطالب على أن يحسن اختيار مناهج دراسته الجامعية بما يتوافق مع قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي وعلى ضوء طموحه الاجتماعي في حدود ما ترسمه وتشترطه الجامعة نفسها» [٦، ص١٠٧].

ويؤدي غياب الإرشاد الأكاديمي بالجامعة التي تطبق نظام الاختيار أو نظام الساعات المعتمدة، أو وجوده بلا فاعلية، إلى اختيارات عشوائية من جانب الطلاب والطالبات لبعض المقررات الاختيارية في مجال التخصص أو في مجال الساعات الحرة تحكمها عدة دوافع وأسباب تنتشر في الأوساط الطلابية.

ولما كانت المقررات التربوية التي يطرحها قسم التربية بجامعة الملك سعود تستهوي عددًا كبيراً من طلاب وطالبات الجامعة لدراستها ضمن الساعات الحرة التي يحددها نظام الجامعة، ولما كان تسجيل الطلبة يزدحم في بعض تلك المقررات دون غيرها، فلقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحث ودفعته إلى دراستها للوقوف على أسباب اختيار طلبة جامعة الملك سعود ساعاتهم الحرة من المقررات التربوية. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما العوامل المؤثرة في اختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ساعات حرة؟

٢ ـ أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة إلى مقارنة اختيارات طلبة جامعة الملك سعود لدراسة ساعاتهم الحرة من المقررات التربوية وغير التربوية، ومعرفة المقررات التربوية التي يقبل الطلبة على دراستها، وتحديد العوامل المؤثرة في اختياراتهم للمقررات التربوية ساعات حرة، والوقوف على مدى تباين دوافع الطلبة في اختياراتهم للمقررات التربوية باختلاف بعض المتغيرات (نوع الطالب، المستوى الدراسي المقيد به، والتخصص الذي يدرسه).

وتستند هذه الدراسة في أهميتها إلى المميزات التي يحققها نظام الساعات المعتمدة

(المقررات الدراسية) من إتاحة الفرصة لكل طالب لاختيار المساقات الدراسية التي تتناسب مع ميوله ورغباته واحتياجاته. بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لكل طالب لتنمية مواهب وقدرات أخرى خارج مجال تخصصه عن طريق الدراسات الفردية أو المستقلة أو الساعات الحرة التي قد يختارها الطالب من خارج كليته. كما أن الوقوف على دوافع اختيار الطلاب لدراسة المقررات التربوية ساعات حرة يؤمل أن يساعد قسم التربية في تطوير برامجه وتخطيطها في ضوء احتياجات الطلاب من التخصصات المختلفة، وطرح المقررات التربوية التي تناسب استعدادات الطلاب وتشبع اهتماماتهم.

٣ ـ أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة في ضوء أهدافها إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ إلى أي مدى يفاضل طلبة جامعة الملك سعود بين المقررات التربوية وغير التربوية عند اختيارهم للساعات الحرة التي يدرسونها؟

٢ ـ أي المقررات التربوية تستحوذ على اختيارات طلبة جامعة الملك سعود لدراستها ساعات حرة؟

٣ ـ ما الأسباب التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار دراسة المقررات التربوية ساعات حرة؟

٤ ـ إلى أي مدى تتباين دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ساعات حرة باختلاف متغيرات الدراسة (النوع، ومستوى القيد، والتخصص)؟

٤ ـ حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة دون غيرها من المتغيرات الأخرى، وذلك لطبيعة تخصص الباحث في التربية. كما اقتصرت على طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. وطبِّقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول عام ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

مصطلحات الدراسة

ا ـ نظام الساعات المعتمدة Credit Hour System

نظام تعليمي يتخذ من الساعة الزمنية وحدة قياس وتنظيم وبناء للخطة الدراسية من حيث كمها ونوعها بدلاً من وحدة القياس الفصلية أو السنوية المتمثلة في مجموعة المواد [٧، ص٥٨]. وفي هذا النظام تتحدد متطلبات الحصول على الدرجة العلمية في وحدات دراسية ينجزها الطالب بنجاح وفق المستوى الذي تحدده المؤسسة التعليمية، وتتاح للطالب حرية اختيار تخصصه والمقررات المطلوبة منه حسب تقديره لحاجته إليها واستعداده لها وتوجيه المرشد له في إطار من الأنظمة الأكاديمية المعمول بها [٨، ص٩].

ب ـ المتطلبات الحرة Elective Requirement Courses

هي تلك المساقات التي يختارها الطالب بما يتناسب مع ميوله واهتماماته واستعداده في أي مجال من مجالات المعرفة مما تقدمه الكلية التي ينتمي إليها أو أي كلية أخرى من كليات الجامعة. وقد يكون بعضها وثيق الصلة بالتخصصات الرئيسة، فيجري اختيار الطلبة لها باعتبارها مواد مساندة لتخصصاتهم. وتحدد اللوائح الأكاديمية بالكليات الحد الأدنى والأقصى للساعات الحرة، وغالبًا ما تكون قليلة العدد وتتراوح نسبتها بين ٥٪ و١٠٪ من متطلبات التخرج [٩، ص ص٧ـ٨].

جـ ـ المساق Course

قدر من المعرفة والخبرة يتطلب من الطالب دراسة عدد من الساعات المعتمدة تقدم خلال الفصل أو العام الدراسي في موضوع محدد. ويطلق عليها أحيانًا المقرر الدراسي. ومجموع المقررات تشكل البرنامج الدراسي في أي تخصص من التخصصات التي توفرها الجامعة [١٠، ص٢٤].

د ـ المقررات التربوية Education Courses

ويقصد بها في هذه الدراسة تلك المساقات التي يقدمها قسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود وتحمل رمز ترب "Ed" ويبلغ عددها ستة عشر مقررًا دراسيًّا، منها مقرر واحد

فقط يستغرق ثلاث ساعات معتمدة وباقيها يستغرق ساعتين معتمدتين على مدى فصل دراسي واحد، وتتاح دراستها أمام جميع طلبة جامعة الملك سعود [١١، ص١٨].

هـ ـ الدوافع Motivations

الـدافـع «حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب، شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي نفسي، يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيه السلوك؛ إلى غاية شعورية أو لا شعورية» [١٢، ص ص٥٢-٥٣]. وبذلك فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكـائن الحي أهـدافـه وغاياته وتحقق له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. ويقصـد بدوافـع اختيار الطلاب للمقررات التربوية ساعات حرة العوامل التي تدفعهم شعوريًا أو لا شعوريًا إلى اختيار هذه المقررات ضمن المتطلبات الحرة في نظام الساعات المعتمدة.

ثانياً: الإطار النظري

يناقش الإطار النظري بتركيز شديد ثلاثة أبعاد تتصل بموضوع الدراسة هي: النظم الدراسية بالجامعات، ونظام الاختيار، وتقويم نظام الساعات المعتمدة، وذلك من خلال أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها.

١ ـ النظم الدراسية بالجامعات

يمكن تحديد ثلاثة أنظمة دراسية واسعة الانتشار في التعليم الجامعي هي نظام العام الدراسي الكامل، ونظام الفصول الدراسية، ونظام الساعات المعتمدة.

ونظام العام الدراسي الكامل يلزم جميع الطلبة بدراسة عدد معين من المقررات على مدى عام جامعي كامـل، وينتقـل الـطالب إلى الفـرقة الدراسية التالية في حالة اجتيازه الامتحانات النهائية بنجاح أو إذا تخلف في عدد محدود من المقررات. ويتميز هذا النظام بالبساطة والوضوح، وبأنه سهل في تطبيقه، واقتصادي في إدارته [١٣، ص٢١٩]، ولذلك يصلح للجامعات ذات الأعداد الكبيرة التي تشكو من ضعف إمكاناتها المادية والبشرية. ويؤخـذ على هذا النظام عدد من السلبيات أبرزها امتداد فترة الدراسة طوال العام دون

تغيير، مما يؤدي إلى ملل الطالب وعضو هيئة التدريس، ومنها عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وترك تقويم الطالب حتى نهاية العام حيث تجرى الامتحانات في وقت محدد وفي مقررات كاملة [٤، ص ص١٤-١٥].

وتتعدد أنماط نظام الفصول الدراسية، فهناك نظام الفصلين الدراسيين semester system وهو الأكثر انتشارًا، وتتراوح مدة كل فصل بين ١٧ و١٨ أسبوعًا على أن تكون الفترة المتبقية من العام استراحة، سواءً خلال الفصل الواحد أو بين الفصلين. وهناك نظام الفصول الدراسية الثلاثة trimester system الذي يتألف من ثلاثة فصول منتظمة سنويًا وتتراوح مدة الفصل بين عشرة واثني عشر أسبوعًا، ويدرس الطالب عادة بين أربع وست مقررات في وقت واحد. وهناك نظام الفصول الدراسية الأربعة quarter system الذي يتكون من أربعة فصول يمتد كل منها لفترة تتراوح بين ثمانية وعشرة أسابيع. ويتميز نظام الفصول الدراسية في جميع أشكاله بتركيز الدراسة على عدد معين من المقررات أثناء الفصل الدراسي مما يقلل من تشتت جهد الطالب في دراسة مقررات كثيرة متباينة في وقت واحد ولفترات طويلة [١٤، ص٤١٢]. ويؤخذ على هذا النظام كثرة الامتحانات التي تجعل الطالب الجامعي غير قادر على الاستيعاب الواعي والتحليل والابتكار، وزيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس وهدر وقتهم في تقويم الطلاب على حساب إنجاز بحوثهم العلمية، وعدم مراعاة الفروق بين الطلاب، واستخدام أساليب حديثة في تسجيل البيانات الخاصة بشؤون الطلاب وحفظها واستخدامها مما يؤدي إلى نفقات إدارية إضافية [٤، ص١٦٢].

ويقسم نظام الساعات المعتمدة الدراسة في أي فرع من فروع المعرفة إلى عدد من المقررات الدراسية المتكاملة والمرتبة ترتيبًا منطقيًا وفق تدرج مستواها العلمي، حيث يبدأ الطالب بدراسة المقررات المؤهلة لدراسة المقررات الأخرى. ويسمح النظام للطالب بحرية واسعة في اختيار المساقات التي تتناسب مع ميوله ورغباته واحتياجاته، ويوفر المرونة في الجدول الزمني الأكاديمي دون التقيد بنطاق زمني معين للحصول على الدرجة العلمية ودون الاقتصار على وسيلة واحدة في التقويم. وبذلك يمنح النظام الطالب الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية التعليمية ويراعي الفروق الفردية، ويجسد الحرية الأكاديمية ويرفع المستوى العلمي للمادة، ويقوي العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس [١٥، ص ص٣-٤]. ويؤخذ على هذا النظام تفتيت المعرفة وزيادة الطلب على اختيار المقررات التي تتميز

بالسهولة وتجنب المقررات الأكثر فائدة في التكوين الأكاديمي للطالب. هذا بالإضافة إلى عدم توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تتلاءم مع متطلبات هذا النظام [٤، ص ص٢٠-٢١].

٢ - ظهور نظام الاختيار وتطوره

كانت المحاولات الأولى لتطبيق فكرة الاختيار في المنهج جريئة ومتنوعة. وبعد عدة محاولات تبلور المفهوم التطبيقي لنظام الاختيار بتوزيع المقررات الدراسية توزيعًا متناسبًا بين حقول رئيسة ثلاثة: أولها حقل التخصص المرتبط بالمستقبل المهني الذي يتطلع إليه الفرد، وينقسم إلى قسمين: التخصص الرئيس والتخصص المساند، وثانيها حقل الدراسة العلمية التي لا يستطيع الفرد أن يستغني عنها في عصر الانفجار العلمي والتقني لارتباطها بالجوانب المادية الأساسية من الحياة الحديثة، وثالثها حقل الثقافة الإنسانية التي تستهدف تحقيق ذاتية الفرد وتزويده بالمهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية مع أفراد جماعته. كما تنقسم المقررات الدراسية داخل كل حقل من الحقول الثلاثة إلى مسارات إجبارية وأخرى اختيارية، شريطة أن تحافظ اختيارات الكلية على الوحدة العضوية بين مسارات الحقل الواحد ومقررات الحقول الثلاثة الرئيسة، وأن تتم تلك الاختيارات بإشراف مرشد أكاديمي advisor من بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذي ينتسب إليه الطالب. ومع اختلاف أساليب التطبيق التي اتخذتها الجامعات إلا أنها كلها تلتقي عند الحفاظ على مبدأ الاختيار.

ويرى لامونت Lamont في دراسته أن الجذور التاريخية لنظام الاختيار تعود إلى حرية الاختيار وتصميم المناهج اللذين تبلورا في ظل تقاليد التعليم الإسلامي في بعض المساجد الجامعة. ثم تبنت ألمانيا هذا النظام في القرن الثامن عشر ومنها انتقل إلى أمريكا في أواخر القرن التاسع عشر في أعقاب التغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الأمريكي [١٦، ص ص١٠٩-١١٦].

ويوضح جواد رضا أن مؤرخي التعليم العالي يرجعون فكرة النظام الاختياري إلى اثنين من رواد التعليم الجامعي الحديث في الولايات المتحدة، أحدهما جورج تكنر G. Ticknir الذي عاد من ألمانيا إلى هارفارد عام ١٨١٩م مبشرًا بمنح طالب الجامعة حرية اختيار دروسه وتجزئة المنهج الموحد إلى برامج دراسية متنوعة، والآخر هو الرئيس توماس

جيفرسون الذي نادى بضرورة السماح بقدر كافٍ من الحرية للطالب يستطيع معه اختيار الدروس التي يرى أنها سوف تسهم في إعداده للغرض الذي يريد تحقيقه أو للمنصب الذي يطمح في تبوئه في مستقبل حياته. غير أن النظام الاختياري لم يزدهر إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر على يد رئيس جامعة هارفارد ويليام إيليوت الذي جعل هارفارد «تتناول بالبحث جميع فروع المعرفة الإنسانية والنظرية والعلمية والتطبيقية كي تضمن للتلميذ حقًا غير منازع في اختيار منهجه الدراسي والاعتراف بفرديته اعترافًا يتيح إعادة النظر في المناهج لجعلها قادرة على تمكين كل تلميذ من النمو وفقًا لإمكاناته الخاصة وحاجاته واهتماماته» [٦، ص ص١٠٨-١٠٩].

وتكشف باربارا برن B.Burn في دراستها أن نظام المقررات الدراسية حصيلة لاندماج نظام الاختيار ونظام الاعتماد. وترى أنه «حين يتعلق الموضوع بنوع المعرفة أو محتوى المادة المطلوبة للحصول على درجة علمية، فإن هذه المسألة تتصل بنظام الاختيار. أما حين يتعلق الأمر بحجم المعرفة المطلوب وكيفية قياسه بصورة كمية، فهذه مسألة تتصل بنظام الاعتماد» [١٧، ص٢٧]. وتوضح برن أن حرية الطالب النسبية في اختيار المقرر الذي يود دراسته تمثل العنصر الرئيس في نظام الاختيار، وأن الإجراء الذي يمكن المعلم من قياس خبرات التعليم كميًا هو العنصر الأساسي في نظام الاعتماد، ومع ذلك يوجد عنصر مشترك بين هذين النظامين وهو تجزئة التعليم العالي إلى عدد من الخبرات العلمية يختار منها الطالب ما يهمه ويتناسب مع ميوله واستعداداته، ويتقدم الطالب في دراسته عندما يتمكن من جمع عدد من الخبرات، سواءً اختارها بنفسه أو فرضتها عليه سلطة ما للحصول على درجته العلمية [١٧، ص ص٢٩-٣٢].

وتشير دراسة علام إلى أن البرنامج الدراسي في نظام المقررات لأي تخصص من التخصصات يتضمن أربع ركائز رئيسة هي: مجموعة مواد المعرفة العامة، ومجموعة مواد التخصص، ومجموعة المواد المساعدة، ومجموعة المواد الاختيارية. وأن هذا النظام يتيح للطالب حرية اختيار التخصص، وحرية اختيار المقررات التي يرغب في دراستها في كل فصل، وحرية تغيير التخصص وحرية الانسحاب من مقرر أو أكثر أثناء الفترة الدراسية، وحرية الانسحاب من الدراسة لفصل دراسي واحد أو أكثر، وحرية الدراسة وفق نظام التفرغ الجزئي. ويشير علام في دراسته إلى أن أهم المشكلات التي تواجه تطبيق النظام

كلفته المرتفعة، والجهد الكبير في متابعة تقويم الطالب وإرشاده أكاديميًا، وشعور الطالب بالتهديد المستمر بالفصل من الجامعة إذا لم يتحسن مستواه الأكاديمي إلى الحد المطلوب، وإحساس الطالب بالحيرة إزاء حرية اختيار التخصص والمقررات في ظل عدم التوجيه والإرشاد الأكاديمي الذي يساعده على اتخاذ قرار سليم [١٨، ص٤٠١].

٣ ـ تقويم نظام الساعات المعتمدة

نظام الساعات المعتمدة، أو نظام المقررات، جزء من إيمان أكاديمي بتربية الشباب على ممارسة الحرية والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبلهم. فهو في الأصل «نظام في التربية على الاستقلال وتقرير المصير والتدريب على الاختيار الجيد» [٦، ص١٢٤]، ولذلك لا يمكن تقويمه بمعزل عن فلسفته وإلا يكون قد أفرغ من محتواه التربوي.

والأدب التربوي في مجال نظام الساعات المعتمدة زاخر بالعديد من الدراسات التي تناولت مزايا ذلك النظام وعيوبه. ولعل استعراض بعض الدراسات الأجنبية والعربية في هذا المجال يوضح أهمية الإدراك العقلاني لجدوى التطوير في طبيعة العملية التربوية، ويعطي التجديد التربوي مضمونًا نوعيًا، «فليس في هذا العالم،» كما يقول روبرت أوبنهايمر «شيء جديد بمعنى أنه لم يكن موجودًا من قبل، وإنما الجديد جديد لأنه تغير نوعيًا، وأن الشيء الجديد الوحيد في هذا العالم هو الإحساس بالجدة» [٦، ص١٠٣].

وقد انتقدت دراسة جيرهارد Gerhard النظام السنوي التقليدي لعدم مواكبته للتغيرات الاجتماعية السريعة في مطلع القرن العشرين وتلبية متطلباتها. وأوضح جيرهارد أن نظام الساعات المعتمدة انتشر في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تطبيق النظام الاختياري، وتوحيد المدارس الثانوية الأمريكية وتنسيق برامجها مع الكليات، وتعدد حقول المعرفة وتزايد الاهتمام بالتدريب التقني والمهني [١٩، ص ص٦٦٥-٦٦٧].

وأوضح خيري في دراسته أن نظام المقررات يتميز بثلاث سمات رئيسة هي: تنوع ميادين ومجالات التخصص diversity، واتساع قاعدة الاختيار بينها وفي نطاق كل منها elec-tivity، ومرونة الانتقال من تخصص إلى آخر transferability وفقًا لمعايير ترعى مصلحة الطالب وقدراته في إطار ما تقتضيه مقومات العملية التربوية. كما أشار إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه القائمين على تطبيق هذا النظام في الكويت تتمثل في قصور عمليات

الإرشاد والتسجيل وقلة عدد المقررات المعروضة في بعض التخصصات وعدم تفاعل بعض الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مع فلسفة النظام ووسائله التعليمية والتربوية [٢٠، ص ص١٦٩-١٧٩].

أما دراسة حمدان فقد صنفت الجامعات العربية التي طبقت نظام الساعات المعتمدة في ثلاث مجموعات هي: جامعات تحولت من النظام السنوي إلى نظام الساعات المعتمدة تدريجيًا أو فوريًا، وجامعات تطبق النظامين في آن واحد، وجامعات اعتمدت هذا النظام منذ البداية أسلوبًا للتعليم الجامعي. وتناولت الدراسة بعض سلبيات تطبيق النظام في جامعة الإمارات ومنها: وضع خطط دراسية غير متكاملة وغير متناسقة مع أوزانها من الساعات المعتمدة، وقصور الإرشاد الأكاديمي، وتعثر التسجيل، وكثرة تعارضات الجداول الدراسية، وعدم تنويع طرق التدريس وأساليب التقويم وارتفاع كلفة التعليم [٢١، ص ص٩٤-٩٦].

وتناولت دراسة عباس وعبد الماجد تجربة جامعة الخرطوم في تطبيق نظام الساعات المعتمدة بالتقويم. وكشفت الدراسة المزايا التي يحققها النظام والمتمثلة في حرية اختيار الطالب للمقررات والعبء الدراسي وفق ميوله وقدراته، واستمرارية عملية التقويم طيلة الفصل الدراسي، والحد من الهدر التربوي. وأشارت الدراسة إلى اعتراض بعض كليات جامعة الخرطوم على إدخال النظام والشكوى من قلة الإمكانات المادية والبشرية [٢٢، ص ص١٨٣-١٨٤].

أما لارونا لويس Larona Lewis ، فقد ركزت في دراستها على الانتقادات الموجهة لنظام الساعات المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية. وحددت لويس هذه الانتقادات في أن استخدام الساعة المعتمدة كوحدة قياس لإنجاز مساق معين وجّه اهتمام النظام إلى الزمن دون التحصيل أو مستوى الكفاية، وأن ترك الحرية لكل مؤسسة تعليمية في وضع مناهجها وتحديد الساعات المعتمدة المطلوبة لكل مقرر مع غياب المراقبة المحلية أو القومية، وما صاحب ذلك من تراكم المساقات وتزايد أعداد الطلبة حال دون توافر الوقت لمراجعة الأهداف التربوية وتقويمها، وأن الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مساقات مختلفة لا تعطي صورة واضحة عن مستوى التحصيل أو الكفاءة الفعلية. وأشارت الباحثة إلى الحاجة الملحة لإيجاد عدة مقاييس للتحصيل يشترك في تصميمها أكثر من مؤسسة تعليمية بعد أن

تزايد تشكك بعض المربين في قيمة نظام الساعات المعتمدة [٢٣، ص ص٧-٢٥].

وتشير دراسة أوليفر Oliver إلى أن حرية الاختيار المتاحة للطالب في نظام الساعات المعتمدة تستلزم الفهم الصحيح لمفاهيم هذا النظام والقواعد التي يجب اتباعها والإمكانات الفردية للطالب، حتى لا يكون اختيار الطالب للمقررات الدراسية المتاحة خارج إطار تلك المفاهيم والقواعد والإمكانات، وكشفت الدراسة أن ذلك لا يتأتى إلا من خلال فهم أعضاء هيئة التدريس لفلسفة النظام وأهدافه [٢٤، ص ص٣٢-٣٥].

ثالثًا: الإطار التطبيقي

يتناول الإطار التطبيقي منهجية الدراسة وإجراءاتها موضحًا مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، وتطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

١ - منهجية الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تستهدف تقصي العوامل التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، فإن ذلك الأمر يتطلب دراسة مسحية تستطلع آراء الطلاب والطالبات في هذه العوامل. ومن ثم يستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع ويعبر عنها كميًا أو كيفيًا للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية وتفسيرها [٢٦، ص١١٥].

٢ - مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة الملك سعود المسجلين بمرحلة البكالوريوس في كلياتها بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤١٢هـ/١٩٩١م. وبلغ عددهم ٢٥٣٩٦ طالبًا وطالبة، منهم ١٥٥٣١ طالبًا بنسبة ٦١,٢٪ و٩٨٦٥ طالبة بنسبة ٣٨,٢٪ يدرسون في اثنتي عشرة كلية بمدينة الرياض هي الآداب، والتربية، والعلوم الإدارية، والزراعة، والصيدلة، والعلوم، والطب، وطب الأسنان، والعلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب والمعلومات، والهندسة، والعمارة والتخطيط [٢٧].

٣ ـ عينة الدراسة

اختار الباحث عشوائيًا **٣٥** شعبة من الشعب التي تقدم مقررات متطلبات الجامعة (الثقافة الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية) للطلاب بمقر الجامعة بالدرعية، وللطالبات في مركزي الدراسات الجامعية للبنات بعليشة والملز في الفصل الدراسي الأول **١٤١٢**هـ، منها **٢٠** شعبة للثقافة الإسلامية و **١٠** شعب للغة العربية و **٥** شعب للغة الإنجليزية.

وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على جميع الطلاب المسجلين بهذه الشعب البالغ عددهم **١٧٤٩** طالبًا وطالبة يمثلون مختلف الكليات والمستويات الدراسية بنسبة **٦,٩٪** من مجتمع الدراسة. وتجمع لدى الباحث من الاستمارات الصحيحة **١٥٤٤** استمارة أجاب عنها **٩٨٣** طالبًا و **٥٦١** طالبة، وبلغت نسبة الفاقد من هذه الاستمارات **١١,٧٪**. وجدول رقم **١** يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للكلية ومستوى القيد والنوع.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفقًا للكلية ومستوى القيد والنوع.

الكلية	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		مجموع الطلاب في العينة	مجموع الطالبات في العينة	المجموع الكلي للعينة	٪ من جميع أفراد العينة
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات				
الآداب	٦٢	٥٧	٤٢	٣٩	٣٣	٢٤	٢٦	١٥	١٦٣	١٣٥	٢٩٨	١٩
التربية	٦٧	٥٤	٥٩	٤٥	٤٠	٣٢	٢٣	٢١	١٨٩	١٥٢	٣٤١	٢٢
ع. إدارية	٥٣	٢١	٤٨	١٩	٣٢	١٠	٢٤	٥	١٥٧	٥٥	٢١٢	١٤
الزراعة	١٥	٦	١١	٥	٩	٤	٥	٣	٤٠	١٨	٥٨	٤
الصيدلة	٢٤	١٥	١٨	٨	١١	٥	٩	٤	٦٢	٣٢	٩٤	٧
كليات الطب	٤٩	٢٥	٣٧	٢٤	٢٢	١٠	١٦	٩	١٢٤	٦٨	١٩٢	١٢
العلوم	٤٥	٢٩	٣٠	٢٢	٢٦	١٤	١٥	٨	١١٦	٧٣	١٨٩	١٢
ع. الحاسب والمعلومات	١٩	١١	١٥	٨	١٢	٦	٧	٣	٥٣	٢٨	٨١	٥
الهندسة	٢٨	ـ	٢١	ـ	١٦	ـ	١٤	ـ	٧٩	ـ	٧٩	٥
مجموع العينة	٣٦٢	٢١٨	٢٨١	١٧٠	٢٠١	١٠٥	١٣٩	٦٨	٩٨٣	٥٦١	١٥٤٤	١٠٠

٤ ـ أداة الدراسة

لتحديد العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، قام الباحث بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة بتصميم استبانة لتقصي هذه العوامل، ومر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

(ا) كلف الباحث عينة عشوائية من ٤٠ طالبًا وطالبة يدرسون مقررًا تربويًا دراسة حرة بتحديد عشرة عوامل دفعتهم إلى اختيار هذا المقرر لدراسته ضمن الساعات الحرة، وترتيب هذه العوامل ترتيبًا تنازليًا وفق أهميتها بإعطاء العامل الأهم الترتيب الأول، والعامل قليل الأهمية الترتيب الأخير. وقام الباحث بترتيب هذه العوامل حسب المتوسط الحسابي لمجموع الرتب، واختار العوامل التي حظيت بأعلى مستوى حسابي، وبلغ عددها **٢٣** عاملاً لتكون ركيزة أداة الدراسة.

(ب) عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود المتخصصين في الدراسات التربوية والنفسية للتأكد من صدقها الظاهري بإبداء آرائهم حول أهمية هذه العوامل وملاءمتها لقياس ما وُضِعَت لأجله ووضوح صياغتها. وفي ضوء توجيهاتهم تم حذف ثلاثة عوامل وتعديل صياغة بعض العوامل الأخرى، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تضم عشرين عاملاً إلى جانب بعض البيانات الشخصية (انظر ملحق رقم ١).

(جـ) طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك سعود بلغ عددهم **٩٦** طالبًا وطالبة لحساب الصدق البنائي للاستبانة ومعامل ثباتها. وجاءت معاملات الارتباط بين كل عامل من العوامل التي تضمنتها الاستبانة وجميع مكوناتها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

(د) استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات أداة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المستجيبين في العوامل التي تحمل رقمًا فرديًا ودرجاتهم في العوامل التي تحمل رقمًا زوجيًا، وجاء معامل الارتباط عاليًا بنسبة ٨٧٪.

٥ ـ المعالجة الإحصائية

استخدام الباحث في هذه الدراسة التكرارات والنسب المئوية في وصف أفراد عينة الدراسة، وفي تحليل استجاباتهم إزاء العوامل المؤثرة في اختيارهم للمقررات التربوية ضمن

ساعـاتهم الحرة. كما استخدم اختبار صدق المطابقة (مربع كاي Chi^2) لفحص الدلالة الإحصائية لاختلاف دوافع الطلاب بالكليات المختلفة لاختيار المقررات التربوية ضمن المقـررات الحـرة. واستخـدم تحليل التباين الأحادي للوقوف على تأثير متغيرات الدراسة (النوع، ومستوى القيد، والتخصص) في اختلاف عوامل اختيار المساقات التربوية ضمن المقررات الحرة.

رابعًا: تحليل نتائج الدراسة

١ - المفاضلة بين المقررات التربوية وغير التربوية في دراسة الساعات الحرة

يوضح جدول رقم ٢ اختيارات أفراد عينة الدراسة للمقررات التي يدرسونها ساعات حرة.

ويتضـح من الجـدول أن ٩٪ من عينـة الدراسة لم يختاروا أي مقرر من المقررات لدراسته ساعات حرة، وأن ٤٨٪ من الطلبة درسوا مقررًا واحدًا ضمن ساعاتهم الحرة مقابل ٢٨٪ درسوا مقررين و١٥٪ درسوا ثلاثة مقررات فأكثر.

ويكشف الجدول أن الطلبة الذين درسوا مقررًا تربويًا واحدًا بلغ عددهم ٤٦٨ طالبًا وطالبة بنسبة ٣٠٪ من أفراد العينة مقابل ١٨٪ درسوا مقررًا واحداً غير تربوي. وأن من درس مقررين تربويين بلغت نسبتهم ١٦٪ مقابل ١٢٪ درسوا مقررين غير تربويين. أما الذين درسوا ثلاثة مقررات تربوية فأكثر، فقد وصلت نسبتهم إلى ٩٪ مقابل ٦٪ من الذين درسوا ثلاثة مقررات غير تربوية فأكثر.

كما يتضح من الجدول أن طلبة جامعة الملك سعود يفضلون بصفة عامة المقررات التربوية (٥٥٪) على المقررات غير التربوية (٤٥٪) عند دراستهم للساعات الحرة. وتبلغ هذه المفـاضلة ذروتهـا لدى طلبـة كليات العلوم الإدارية، والـزراعة، والحاسب الآلي، والتربية، والصيدلة، والآداب على الترتيب، وأن طلاب كلية العلوم يفضلون المقررات غير الـتربوية في دراسة ساعاتهم الحرة. أما طلاب الكليات الطبية، فيتساوون في اختيارهم للمقررات التربوية وغير التربوية.

جدول رقم ٢ . اختيارات أفراد عينة الدراسة للمقررات التي يدرسونها ساعات حرة.

الكليات	مجموع اختيارات الساعات الحرة										اختيار المقررات التربوية										اختيار المقررات التربوية									
	لاشيء		مقرر واحد		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب		لاشيء		مقرر واحد		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب		لاشيء		مقرر		مقرران		ثلاثة مقررات		مجموع الطلاب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الآداب	١٢	٤	١٣٦	٤٦	٩٣	٣١	٥٧	١٩	٢٩٨	١٩	..	..	٧٢	٢٤	٥٢	١٨	٣٤	١١	١٥٨	٥٣	١٢	٤	٦٤	٢٢	٤١	١٣	٢٣	٨	١٤٠	٤٧
التربية	٣٩	١١	١٥٣	٤٥	١٠١	٣٠	٤٨	١٤	٣٤١	٢٢	..	..	١٠٥	٣١	٦٨	٢٠	٢٨	٨	٢٠١	٥٩	٣٩	١١	٤٨	١٤	٣٣	١٠	٢٠	٦	١٤٠	٤١
العلوم الإدارية	١٤	٧	١٠٨	٥١	٥٩	٢٨	٣١	١٤	٢١٢	١٤	..	..	٧٩	٢٧	٤١	١٩	٢٥	١٢	١٤٥	٦٨	١٤	٧	٢٩	١٤	١٨	٩	٦	٢	٦٧	٣٢
الزراعة	٣	٥	٣٤	٥٩	١٥	٢٦	٦	١٠	٥٨	٤	..	..	٢٥	٤٣	١٠	١٧	٤	٧	٢٩	٦٧	٣	٥	٩	١٦	٥	٩	٢	٣	١٩	٢٣
الصيدلة	٦	٦	٣٩	٤٢	٢٩	٣١	٢٠	٢١	٩٤	٦	..	..	٢٣	٢٤	١٧	١٨	١١	١٢	٥١	٥٤	٦	٦	١٦	١٨	١٢	١٣	٩	٩	٤٣	٤٦
كليات الطب	٢٣	١٢	٨٩	٤٦	٥٢	٢٧	٢٨	١٥	١٩٢	١٢	..	..	٥٧	٣٠	٢٣	١٢	١٦	٨	٩٦	٥٠	٢٣	١٢	٣٢	١٦	٢٩	١٥	١٢	٧	٩٦	٥٠
العلوم	٢٧	١٤	٩٧	٥١	٣٩	٢١	٢٦	١٤	١٨٩	١٢	..	..	٤٥	٢٤	١٤	٧	٨	٤	٦٧	٣٥	٢٧	١٤	٥٢	٢٧	٢٥	١٤	١٨	١٠	١٢٢	٦٥
الهندسة	٥	٦	٣٦	٤٦	٢٣	٢٩	١٥	١٩	٧٩	٥	..	..	٢٩	٣٧	١٢	١٥	٥	٦	٤٦	٥٨	٥	٦	٧	٩	١١	١٤	١٠	١٣	٣٣	٤٢
ع. الحاسب والمعلومات	٨	١٠	٤٧	٥٨	١٨	٢٢	٨	١٠	٨١	٥	..	..	٣٣	٤١	١٢	١٥	٤	٥	٤٩	٦١	٨	١٠	١٤	١٧	٦	٧	٤	٥	٣٢	٣٩
المجموع	١٣٧	٩	٧٣٩	٤٨	٤٢٩	٢٨	٢٣٩	١٥	١٥٤٤	١٠٠	..	..	٤٦٨	٣٠	٢٤٩	١٦	١٣٥	٩	٨٥٢	٥٥	١٣٧	٩	٢٩١	١٨	١٨٠	١٢	١٠٤	٦	٦٩٢	٤٥

٢ ـ المقررات التربوية التي تستحوذ على اختيار الطلبة

يوضح جدول رقم ٣ اختيارات طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية ضمن ساعاتهم الحرة.

جدول رقم ٣. أكثر المقررات التربوية اختيارًا بواسطة طلاب جامعة الملك سعود ضمن ساعاتهم الحرة.

اسم المقرر ورمزه		مدى الاختيار		اسم المقرر ورمزه		مدى الاختيار	
		ت	٪			ت	٪
١٠١ ترب	أصول التربية الإسلامية	٣١٦	٢٣	٢٤٤ ترب	استراتيجية التعليم الفني	١٤	١
١١١ ترب	مبادىء البحث التربوي	٢٠١	١٥	٣٢١ ترب	التربية المقارنة	١٣١	١٠
١٢١ ترب	المدرسة والمجتمع	١٥	١	٣٤١ ترب	نظام التعليم في المملكة	١١٤	٨
٢٢١ ترب	تعليم الكبار	٨٧	٦	٣٥١ ترب	التخطيط التربوي	٢٥	٢
٢٢٢ ترب	علم الاجتماع التربوي	٢١	٢	٣٥٢ ترب	الإدارة المدرسية	١١٢	٨
٢٣٢ ترب	تاريخ التربية الإسلامية	٨٨	٦	٣٥٣ ترب	الإشراف التربوي	١٠٢	٧
٢٤٢ ترب	التعليم الابتدائي	٤٤	٣	٤٤١ ترب	مشكلات تربوية	٧	٠,٦
٢٤٣ ترب	التعليم الثانوي	١١٨	٩	٤٤٣ ترب	فلسفة التربية	٥	٠,٤

ومن الجدول يتضح أن مقرر أصول التربية الإسلامية يحتل المكانة الأولى بنسبة ٢٣٪ بين المقررات التربوية التي يختارها طلبة الجامعة لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة. ويمكن أن يفسَّر ذلك في ضوء عدد الساعات المعتمدة لهذا المقرر (٣ ساعات) ومحتوى المقرر نفسه، مما يساعد على جعل هذا المقرر يجذب عددًا كبيرًا من طلاب وطالبات الكليات الأخرى لدراسته ضمن ساعاتهم الحرة. على حين يأتي مقرر مبادىء البحث التربوي في المكانة الثانية بنسبة ١٥٪، وربما يعزى ذلك إلى أن هذا المقرر يمثل أهمية خاصة لطالب الجامعة الذي يقوم بكتابة عدد من التقارير وإجراء عدد من البحوث في دراسته الجامعية.

ويكشف الجدول عن إقبال طلبة الجامعة على دراسة مقررات التربية المقارنة (١٠٪)، والتعليم الثانوي (٩٪)، والإدارة المدرسية (٨٪)، ونظام التعليم في المملكة

(٨٪)، والإشراف التربوي (٧٪)، وتعليم الكبار (٦٪)، وتاريخ التربية الإسلامية (٦٪)، من جملة اختيارات الطلاب للمقررات التربوية. على حين يعزف الطلاب عن دراسة فلسفة التربية (٤٪)، ومشكلات تربوية (٦,٠٪)، واستراتيجية التعليم الفني (١٪)، والمدرسة والمجتمع (١٪)، وعلم الاجتماع التربوي (٢٪)، والتخطيط التربوي (٢٪)، وذلك لأن هذه المقررات تتطلب دراسة مقررات سابقة لها، كما أنها ذات طابع تخصصي لا يجذب طلبة جامعة الملك سعود كافة لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن تسعة مقررات تمثل (٥٦٪) من جملة المقررات التي يطرحها قسم التربية تستحوذ على اهتمامات طلبة الجامعة، فيقبلون على دراستها ضمن ساعاتهم الحرة. وأن أربعة مقررات (٢٥٪) من جملة هذه المقررات تمثل ١٪ فأقل من اختيارات الطلاب للمقررات التربوية.

٣ ـ الأسباب التي تدفع طلبة الجامعة إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة

يوضح جدول رقم ٤ استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة للمقررات التربوية ضمن الساعات الحرة.

جدول رقم ٤ . استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة.

مسلسل	العوامل	أوافق تمامًا		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقًا	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	سهولة الدراسة	٢٨٨	٣٤	١٥٨	١٩	١٣٣	١٦	١٧٤	٢٠	٩٩	١١
٢	الإثارة والتشويق	٢٧٨	٣٣	٢٤٢	٢٨	١٤٨	١٧	١٠٥	١٢	٧٩	١٠
٣	الفائدة التطبيقية	٢٥٩	٣٠	٢٠٤	٢٤	١٦٨	٢٠	١٤٧	١٧	٧٤	٩
٤	عدم التجارب المعملية	١١٠	١٣	١٩٦	٢٣	١٨٢	٢١	١٩١	٢٢	١٧٣	٢١
٥	أسلوب التدريس	١٥٢	١٨	١٨٣	٢١	١٦٣	١٩	١٩٠	٢٢	١٦٤	١٩
٦	ارتفاع التقديرات	٢٥٦	٣٠	٢١٧	٢٥	١٧٠	٢٠	١٣٣	١٦	٧٦	٩
٧	مناسبة الجدول الدراسي	١٦٣	١٩	١٦٠	١٩	٢٠٠	٢٣	٢١٨	٢٦	١١١	١٣

٨	زيادة الثقافة العامة	٢٦٦	٣١	١٨٩	٢٢	١٥٣	١٨	١٣٥	١٦	١٠٩	١٣
٩	الاهتمام الشخصي	٢٠٩	٢٥	٢٠١	٢٤	١٦٧	٢٠	١٥٤	١٨	١٢١	١٤
١٠	مواصلة الدراسات العليا	١٢١	١٤	١٢٧	١٥	١٤٨	١٧	١٦٣	١٩	٢٩٣	٣٤
١١	رفع المعدل التراكمي	٣١٨	٣٧	١٣٥	١٦	١٧٣	٢٠	١٢١	١٤	١٠٥	١٢
١٢	صغر حجم المساق	٢٨٨	٣٤	١٧١	٢٠	١٢٤	١٤	١٦٨	٢٠	١٠١	١٢
١٣	كثرة الشعب	١٩٢	٢٢	٢٥٣	٣٠	١٤٨	١٧	١٦٣	١٩	٩٦	١١
١٤	توافر المراجع	١٩٥	٢٣	١٩٠	٢٢	٢٠٣	٢٤	١٢٨	١٥	١٣٦	١٦
١٥	توصية الأصدقاء	٢٤٦	٢٩	٢١٧	٢٥	١٦٠	١٩	١٣٣	١٦	٩٦	١١
١٦	إكمال ساعات التسجيل	٢١٨	٢٦	١٧١	٢٠	٢٥٩	٣٠	١٣٥	١٦	٦٩	٨
١٧	أسلوب التقويم	٢٧٤	٣٢	٢٣٣	٢٧	١٥٥	١٨	١٠٢	١٢	١٨	١٠
١٨	سعة ثقافة الأستاذ	٢٠٥	٢٤	١٩٨	٢٣	١٦١	١٩	١٥٢	١٨	١٣٦	١٦
١٩	خبرات جديدة	٣١٨	٣٧	٢٠٠	٢٣	١٣٦	١٦	١١٢	١٣	٨٦	١٠
٢٠	عدم توافر مقررات حرة	١٨٩	٢٢	١٦٧	٢٠	١٠٥	١٢	١٨٩	٢٢	٢٠٢	٢٤

ومن الجدول يتضح أن ٣٧٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة يعدان من الدوافع الرئيسة لاختيار طلبة جامعة الملك سعود المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة. ويتضح أيضًا أن ٣٤٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن سهولة الدراسة وصغر حجم المساق التربوي من العوامل الرئيسة في اختيار الطلاب للمقررات التربوية، وأن ٣٣٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون تمامًا على أن عامل الإثارة والتشويق في المقررات التربوية من أهم عوامل اختيارها لدراستها دراسة حرة، و٣٢٪ منهم يوافقون تمامًا على أن أسلوب تقويم المقررات التربوية يعد عاملاً رئيسًا في اختيار تلك المقررات لدراستها دراسة حرة.

وبعبارة أخرى، نجد أن ٦٠٪ و٥٩٪ و٥٥٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن اكتساب خبرات جديدة، وأسلوب التقويم المستخدم في المساق التربوي، وارتفاع

التقديرات تعد من أهم العوامل التي تدفع طلبة جامعة الملك سعود إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة. وأن ٥٤٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن توصية الأصدقاء، وصغر حجم المساق التربوي، والفائدة التطبيقية للمقررات التربوية تعد أهم العوامل التي تدفع بالطلاب إلى اختيار دراسة المقررات التربوية ساعات حرة. وأن ٥٣٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن رفع المعدل التراكمي، وسهولة المقررات التربوية، وزيادة الثقافة العامة للطلاب، وكثرة الشعب المطروحة في المقررات التربوية تعد من العوامل الرئيسة التي تدفع الطلاب إلى اختيار تلك المقررات ضمن الساعات الحرة.

ومن جهة أخرى نرى أن عامل مواصلة الدراسات العليا لم يحظ بموافقة الطلاب، حيث نجد أن ٥٣٪ من أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على اعتبار هذا العامل ضمن الدوافع التي تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ساعات حرة. كما نجد أن ٤٤٪ من أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على أن خلو المقررات التربوية من التجارب المعملية يعد من العوامل المهمة في اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة.

وانقسم أفراد عينة الدراسة إزاء أهمية أسلوب تدريس المقررات التربوية (٣٨٪ موافقون مقابل ٣٩٪ غير موافقين)، ومناسبة وقت المقررات التربوية في الجدول الدراسي (٣٩٪ موافقون مقابل ٤١٪ غير موافقين)، وعدم توافر مقررات أخرى لدراستها دراسة حرة (٤٤٪ موافقون مقابل ٤٦٪ غير موافقين) كعوامل تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة.

أما بالنسبة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالنسبة لاستجابات طلبة الكليات المختلفة إزاء العوامل التي تدفعهم لاختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة، فقد انحصرت في عشرة عوامل ذات فروق إحصائية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠١, ٠ من الثقة كما هي ملخصة في جدول رقم ٥ ومفصلة في الملحق رقم ٢ . وهذه العوامل هي: سهولة المقررات التربوية، والفائدة التطبيقية للمقررات التربوية، وخلو هذه المقررات من التجارب المعملية، وأسلوب التدريس المستخدم في المقررات التربوية، ومناسبة أوقات المقررات التربوية في الجدول الدراسي، والاهتمام الشخصي بموضوعات المقررات التربوية، وقلة محتوى المساق التربوي، وإكمال ساعات الحد الأدنى من

التسجيل، وسعـة ثقافة الأساتذة الذين يقومون بتدريس المقررات التربوية، وعدم توافر مقررات أخرى لدراستها ضمن الساعات الحرة.

جدول رقم ٥. تبيـان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات طلبة الكليات المختلفة بجامعة الملك سعود إزاء العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة.

رقم العامل	قيمة كا٢	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العامل	قيمة كا٢	مستوى الدلالة الإحصائية
١	١١٣,٤١	***٠,٠٠١	١١	٢٧,٤٦	
٢	٢٨,٩٩		١٢	٨٤,١٤	***٠,٠٠١
٣	٨٨,٧٦	***٠,٠٠١	١٣	١٦,٢٦	
٤	٩١,٣	***٠,٠٠١	١٤	٣١,٣١	
٥	١١٤,٩	***٠,٠٠١	١٥	١٤,٦٢	
٦	١٢,٣٦		١٦	٨٠,٦٨	**٠,٠١
٧	٨٧,١٧	***٠,٠٠١	١٧	٢٢,٠٤	
٨	٦٦,٥٥	*٠,٠٥	١٨	٧٧,٦١	**٠,٠١
٩	٢٥,٢١		١٩	١٨,٤٢	
١٠	٢٧,٤٦		٢٠	١٢٩,٩٢	***٠,٠٠١

درجة الحرية = ٣٢.

* قيمة كا٢ الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠٥=٦٠,٠٤.

** قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠١=٧٠,٢٣.

*** قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠٠١=٨٢,١٩.

٤ ـ تباين دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ساعات حرة باختلاف متغيرات الدراسة

يوضح جدول رقم ٦ تحليل التباين لاختلاف دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقـررات الـتربوية لدراستها ضمن ساعاتهم الحرة باختلاف متغيرات الدراسة (النوع ـ مستوى القيد ـ التخصص).

جدول رقم ٦ . تحليل التباين لاختلاف دوافع اختيار المقررات التربوية باختلاف متغيرات الدراسة .

مصدر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	بين المجموعات	٣٦, ٧٢	٣٦,٧٢	١	٢,٦٠١	*٠, ٠٢٣
	داخل المجموعات	١١٦٥٨, ٩٧	١٤, ١١	٨٢٧		
المستوى المقيد	بين المجموعات	٧٤,٧٩٨	٢٤,٩٣	٣		
به الطالب	داخل المجموعات	١٤٣٠,٣١٨	١٧,٠٤	٨٣٩	١, ٤٦٣	٠,٢٣٣٧
التخصص	بين المجموعات	٣٢٠, ٧٩	١٦٠,٣٩	٢	٥,٩١١	**٠, ٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٢١٦٩, ٨٥	٢٧, ١٣	٨١٧		

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠٥, ٠ من الثقة.
** دال إحصائيًا عند مستوى ٠١, ٠ من الثقة.

ويتضح من الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيريْ النوع والتخصص فقط. ومعنى ذلك أن دوافع الطلاب في اختيار المقررات التربوية لدراستها دراسة حرة تختلف عن دوافع الطالبات. كما أن دوافع الطلاب بالكليات الإنسانية (الآداب، والعلوم الإدارية، والتربية) تختلف عنها في الكليات العلمية البحتة والتطبيقية (الزراعة ـ العلوم ـ علوم الحاسب والمعلومات ـ الهندسة ـ الصيدلة) تختلف عنها في الكليات الطبية (الطب ـ طب الأسنان ـ العلوم الطبية التطبيقية).

على حين يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, ٠ لتأثير متغير مستوى القيد. أي أن دوافع طلاب المستوى الأول لاختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة لا تختلف كثيراً عن دوافع طلاب المستويات الأخرى.

الخلاصة والتوصيات

كشفت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

١ ـ تفضيل طلبة جامعة الملك سعود اختيار المقررات التربوية على المقررات غير التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة.

٢ ـ أن مقرري أصول التربية الإسلامية ومبادىء البحث التربوي يستحوذان على اختيارات الطلاب، ويليهما مقررات التربية المقارنة والتعليم الثانوي والإدارة المدرسية ونظام التعليم في المملكة.

٣ ـ أن أهم الأسباب التي تدفع الطلاب إلى اختيار المقررات التربوية لدراستها ضمن الساعات الحرة هي: رفع المعدل التراكمي واكتساب خبرات جديدة، وسهولة دراسة المقررات التربوية بالإضافة إلى التشويق والإثارة وأسلوب التقويم المستخدم في المقررات التربوية.

٤ ـ أن استجابات طلبة جامعة الملك سعود بالكليات المختلفة كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لعشرة من العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة.

٥ ـ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دوافع طلبة جامعة الملك سعود لاختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة تعود إلى متغيريْ النوع والتخصص.

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث:

١ ـ إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية التي لم تستحوذ على اهتمام الطلاب لاختيارها ضمن الساعات الحرة التي يدرسونها والعمل على تطويرها وتقديم بعض البدائل الأخرى.

٢ ـ العمل على تحسين طرق تدريس المقررات التربوية وتطوير أساليب تقويمها وتحقيق التوازن بين محتواها والوقت المخصص لدراستها.

٣ ـ إجراء بعض الدراسات المقارنة لتقصي دوافع وأسباب اختيار المقررات التربوية

ضمن الساعات الحرة في كليات التربية بالجامعات السعودية التي تطبق نظام الساعات المعتمدة.

ملحق رقم ١ .

جامعة الملك سعود
كلية التربية

الأخ الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يرغب الباحث في الوقوف على العوامل التي تقف وراء اختيار طلاب وطالبات جامعة الملك سعود دراسة المقررات التربوية ضمن ساعاتهم الحرة.

الرجاء التكرم بملء استمارة الاستبانة المرفقة بعد قراءتها بعناية مع العلم بأن المقررات التربوية يقصد بها المساقات التي يقدمها قسم التربية بالجامعة وتحمل رمز ترب، وذلك بملء الفراغات، ووضع علامة (/) أمام (المربع) أو (الحقل) الذي يمثل رأيك في أجزاء هذه الاستبانة.

علمًا بأن استجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث، وستستخدم فقط في أغراض البحث العلمي، وسوف لا يترتب عليها أي ضرر مادي أو معنوي. والباحث إذ يشكركم على حسن تعاونكم يتمنى لكم دوام التوفيق.

جزاكم الله عنا خير الجزاء والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الباحث
د. مصطفى محمد متولي
قسم التربية ـ جامعة الملك سعود

استبانة العوامل المؤثرة في اختيار المقررات التربوية ساعات حرة

برجاء ملء الفراغات ووضع علامة (/) أمام المربع الذي يناسبك من أجزاء هذه الاستبانة.

أولاً: بيانات عامة

١ - الكلية المقيد بها: ....

٢ - سنة الالتحاق بالكلية: ....

٣ - المستوى الدراسي المقيد به

☐ الأول ☐ الثالث

☐ الثاني ☐ الرابع

٤ - النوع

☐ ذكر ☐ أنثى

٥ - التخصص

☐ علوم إنسانية

☐ علوم بحته وتطبيقية

☐ علوم طبية

ثانيًا: دراسة المقررات الحرة

٦ - عدد المقررات الحرة التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد

☐ مقرران

☐ ثلاثة مقررات دراسية فأكثر

٧ - عدد المقررات الحرة غير التربوية التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد

☐ مقرران

☐ ثلاثة مقررات فأكثر

٨ ـ عدد المقررات التربوية الحرة التي درستها

☐ لاشيء

☐ مقرر واحد هو:

ا) ....

☐ مقرران هما:

ا) ....

ب) ....

☐ ثلاثة مقررات فأكثر هي:

ا) ....

ب) ....

جـ) ....

د) ....

ثالثًا: دوافع اختيارك المقررات التربوية لدراستها ساعات حرة

إذا كنت قد درست أحد المقررات التربوية ضمن ساعاتك الحرة فما أسباب اختيارك له؟

مسلسل	دوافع اختيار المقررات التربوية	أوافق تمامًا	أوافـق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا
١	سهولة الدراسة					
٢	الإثارة والتشويق					
٣	الفائدة العملية والتطبيقية في مواقف الحياة					

٤	عدم تطلب تجارب معملية
٥	أسلوب التدريس والتعامل مع الطلاب
٦	ارتفاع التقدير الذي يحصل عليه الطالب
٧	مناسبة الوقت في الجدول الدراسي
٨	زيادة الثقافة العامة
٩	الاهتمام والميل الشخصي
١٠	الرغبة في مواصلة الدراسات العليا بالتربية
١١	رفع المعدل التراكمي
١٢	صغر حجم المساق الدراسي
١٣	كثرة الشعب المطروحة في التربية
١٤	توافر المراجع وبخاصة المذكرات
١٥	توصية بعض الأصدقاء
١٦	إكمال الحد الأدنى لساعات التسجيل
١٧	الأسلوب المستخدم في تقويم المساق
١٨	سعة ثقافة أستاذ المادة التربوية
١٩	الحصول على خبرات جديدة خارج التخصص
٢٠	عدم وجود مقررات حرة متاحة داخل كليتي

ملحق رقم ٢ . استجابات طلبة كليات جامعة الملك سعود إزاء عوامل اختيار المقررات التربوية ساعات حرة .

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا²
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
سهولة الدراسة	١	٤٩	٣١	٣٦	١٨	٥٨	٤٠	١٨	٤٦	٢١	٤١	٣٨	٤٠	٣٠	٤٥	١٥	٣٣	٢٣	٤٧	
	٢	٣٧	٢٣	٢٦	١٣	٢٥	١٧	٦	١٥	٨	١٦	٢٤	٢٥	١٥	٢٢	١٠	٢٢	٧	١٤	
	٣	١١	٧	٢٩	١٤	٣٢	٢٢	٥	١٣	١٤	٢٧	١٥	١٦	٨	١٢	١٢	٢٦	٧	١٤	١١٣.٤١***
	٤	٤١	٢٦	٦٨	٣٤	٢١	١٥	٦	١٥	٥	١٠	١١	١١	٨	١٢	٧	١٥	٧	١٤	
	٥	٢٠	١٣	٤٢	٢١	٩	٦	٤	١٠	٣	٦	٨	٨	٦	٩	٢	٤	٥	١٠	
الإثارة والتشويق	١	٥٣	٣٢	٧٥	٣٧	٥٧	٣٩	٩	٢٣	١٢	٢٤	٢٨	٢٩	١٨	٢٧	١١	٢٤	١٥	٣١	
	٢	٥١	٣٢	٦٢	٣١	٣٦	٢٥	١٢	٣١	١٥	٣٠	٢٣	٢٤	٢٠	٣٠	١٢	٢٦	١١	٢٢	
	٣	٢١	١٣	٢٦	١٣	٢٠	١٤	٩	٢٣	١٤	٢٧	٢١	٢٢	١٥	٢٢	٩	١٩	١٣	٢٧	٢٨.٩٩
	٤	١٨	١١	٢٠	١٠	١٩	١٣	٥	١٣	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٨	١٧	٥	١٠	
	٥	١٥	٩	١٨	٩	١٣	٩	٤	١٠	٤	٨	٩	٩	٥	٧	٦	١٣	٥	١٠	
الفائدة التطبيقية	١	٤٩	٣١	٨١	٤٠	٥٧	٣٩	١٠	٢٦	١٤	٢٧	٢٠	٢١	٨	١٢	٧	١٥	١٣	٢٧	
	٢	٤١	٢٦	٥٨	٢٩	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٧	٢٨	١٥	٢٢	٩	١٩	٩	١٨	
	٣	٣٨	٢٤	٢٤	١٢	٢٩	٢٠	٣	٧	١٦	٣٢	١٩	٢٠	٢٣	٣٤	١٢	٢٦	٤	٨	٨٨.٧٦***
	٤	٢٤	١٥	٢٧	١٣	١٧	١٢	١٢	٣١	٧	١٤	٢٢	٢٣	١٣	١٩	١٢	٢٦	١٣	٢٧	
	٥	٦	٤	١١	٥	١٢	٨	٧	١٨	٦	١٢	٨	٨	٨	١٢	٦	١٣	١٠	٢٠	
عدم التجارب العملية	١	١٤	٩	٢٠	١٠	٩	٦	١١	٢٨	١٠	٢٠	١٢	١٢	٨	١٢	١٢	٢٦	١٤	٢٩	
	٢	٣٣	٢١	٢٨	١٤	٣٩	٢٧	١١	٢٨	١٢	٢٤	١٩	٢٠	٢١	٣١	١٨	٣٩	١٥	٣١	
	٣	٣٨	٢٤	٤٧	٢٣	٣٦	٢٥	٦	١٥	٥	١٠	٢٢	٢٣	١٦	٢٤	٦	١٣	٦	١٢	٩١.٣***
	٤	٤٣	٢٧	٤٠	٢٠	٣٧	٢٦	٦	١٥	١١	٢٢	٢٦	٢٧	١٢	١٨	٧	١٥	٩	١٨	
	٥	٣٠	٢٠	٦٦	٣٣	٢٤	١٧	٥	١٣	١٣	٢٦	١٧	١٨	١٠	١٥	٣	٧	٥	١٠	
أسلوب التدريس	١	٢٥	١٦	٢٠	١٠	٢٢	١٥	١٣	٣٣	١٠	٢٠	١٨	١٩	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٥	٣١	
	٢	١٩	١٢	٣١	١٥	٣٧	٢٦	٩	٢٣	١٧	٣٤	٣٠	٣١	١٨	٢٧	٩	١٩	١٣	٢٧	
	٣	٣٦	٢٣	٢٤	١٢	٣١	٢١	٥	١٣	١٥	٣٠	١٧	١٨	١٧	٢٥	١٢	٢٦	٦	١٢	١١٤.٩***
	٤	٤٦	٢٩	٥٥	٢٧	٢٨	١٩	٦	١٥	٥	١٠	٢٣	٢٤	٧	١٠	١٢	٢٦	٨	١٦	
	٥	٣٢	٢٠	٧١	٣٥	٢٧	١٩	٦	١٥	٤	٨	٨	٨	٦	٩	٣	٧	٧	١٤	

١ = أوافق تمامًا، ٢ = أوافق، ٣ = غير متأكد، ٤ = لا أوافق، ٥ = لا أوافق إطلاقًا.

درجة الحرية = ٣٢، قيمة كا² الجدولية الدالة عند ٠.٠٥ = ٦٠.٠٤ وعند ٠.٠١ = ٢٣.٧٠، وعند ٠.٠٠١ = ٨٢.١٩.

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ من الثقة.

** دال عند مستوى ٠.٠٠١ من الثقة

*** دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٠١ من الثقة.

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
ارتفاع التقديرات	١	٤٣	٢٧	٦١	٣٠	٣٦	٢٥	١٣	٣٣	١٨	٣٦	٣٣	٣٤	٢٤	٣٦	١٢	٢٦	١٦	٣٣	
	٢	٤٠	٢٥	٥٤	٢٧	٣٨	٢٦	١١	٢٨	١١	٢٢	٢١	٢٢	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٣	٢٧	
	٣	٣٤	٢٢	٣٩	١٩	٣١	٢١	٨	٢١	١٠	٢٠	١٨	١٩	١١	١٦	٩	١٩	١٠	٢٠	١٢,٣٦
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٧	١٩	٣	٧	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٨	١٧	٦	١٢	
	٥	١٤	٩	١٥	٧	١٣	٩	٤	١٠	٥	١٠	٩	٩	٥	٧	٧	١٥	٤	٨	
مناسبة الجدول الدراسي	١	٢٨	١٨	٤٢	٢١	١٨	١٢	٣	٧	٩	١٨	٣٣	٣٤	٩	١٣	١٦	٣٥	٥	١٠	
	٢	٢٤	١٥	٤٤	٢٢	٢٠	١٤	٧	١٨	٥	١٠	٢٩	٣٠	١٤	٢١	٦	١٣	١١	٢٢	
	٣	٤١	٢٦	٥٠	٢٥	٣٢	٢٢	١٥	٣٨	٨	١٦	١٨	١٩	١١	١٦	١٠	٢٢	١٥	٧١	٨٧,١٧***
	٤	٤٣	٢٧	٤١	٢٠	٤٥	٣١	٩	٢٣	٢٣	٤٦	٩	٩	٢٧	٤٠	٩	١٩	١٢	٢٤	
	٥	٢٢	١٤	٢٤	١٢	٣٠	٢١	٥	١٣	٦	١٢	٧	٧	٦	٩	٥	١١	٦	١٢	
زيادة الثقافة العامة	١	٤٧	٣٠	٦٧	٣٣	٣٧	٢٦	١٥	٣٨	٢٣	٤٦	٢٣	٢٤	٢٨	٤٢	١١	٢٤	١٥	٣١	
	٢	٤٢	٢٦	٣٨	١٩	٣٤	٢٣	٦	١٥	٩	١٨	٢١	٢٢	١٦	٢٤	١٤	٣٠	٩	١٨	
	٣	٣٠	٢٠	٣٧	١٨	٢٨	١٩	٧	١٨	٧	١٤	١٧	١٨	٧	١٠	١٠	٢٢	١٠	٢٠	٢٠,٩٥
	٤	٢١	١٣	٣٠	١٥	٢٥	١٧	٦	١٥	٧	١٤	٢١	٢٢	٢٠	١٥	٦	١٣	٩	١٨	
	٥	١٨	١١	٢٩	١٤	٢١	١٥	٥	١٣	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٥	١١	٦	١٢	
الاهتمام الشخصي	١	٣٤	٢٢	٦٣	٣١	٢٠	١٤	٥	١٣	١٧	٣٤	٢٤	٢٥	٢٢	٣٣	١٨	٣٩	٦	١٢	
	٢	٤١	٢٦	٥٧	٢٨	٣٤	٢٣	٧	١٨	١٢	٢٤	١٧	١٨	١٣	١٩	١١	٢٤	٩	١٨	
	٣	٣٦	٢٣	٣٦	١٨	٣٢	٢٢	٩	٢٣	٩	١٨	١٩	٢٠	٧	١٠	٨	١٧	١١	٢٢	٦٦,٥٥*
	٤	٣١	٢٠	٢٨	١٤	٢٣	١٦	١٢	٣١	٦	١٢	١٨	١٩	١٥	٢٢	٧	١٥	١٤	٢٩	
	٥	١٦	١٠	١٧	٨	٣٦	٢٥	٦	١٥	٧	١٤	١٨	١٩	١٠	١٥	٢	٤	٩	٨	
مواصلة الدراسات العليا	١	٢٢	١٤	٣٩	١٩	٢٤	١٧	٤	١٠	٦	١٢	٩	٩	٧	١٠	٦	١٣	٤	٨	
	٢	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٥	١٧	٥	١٣	٦	١٢	١٢	١٢	٩	١٣	٦	١٣	٥	١٠	
	٣	٢٤	١٥	٣٦	١٨	٢٨	١٩	٦	١٥	١١	٢٢	١٥	١٦	١١	١٦	٩	١٩	٨	١٦	٢٥,٢١
	٤	٢٧	١٧	٤٠	٢٠	٢٦	١٨	٦	١٥	١١	٢٢	٢٣	٢٤	١٤	٢١	٩	١٩	٧	١٤	
	٥	٥٨	٣٧	٥٤	٢٧	٤٢	٢٩	١٨	٤٦	١٧	٣٤	٣٧	٣٩	٢٦	٣٩	١٦	٣٥	٢٥	٥١	

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا٢
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
رفع المعدل التراكمي	١	٥٦	٣٥	٨٧	٤٣	٤٧	٣٢	١٦	٤١	١٩	٣٧	٢٩	٣٠	٣٠	٤٥	١٤	٣٠	٢٠	٤١	
	٢	٢١	١٣	٣٠	١٥	٢٥	١٧	٦	١٥	٧	١٤	٢١	٢٢	١٠	١٥	٦	١٣	٩	١٨	
	٣	٤١	٢٦	٢٥	١٢	٣٠	٢١	٩	٢٣	١٣	٢٦	٢٢	٢٣	١١	١٦	١٢	٢٦	١٠	٢٠	٢٧,٢٦
	٤	٢٢	١٤	٣٩	١٩	٢٤	١٧	٣	٧	٦	١٢	٩	٩	٧	١٠	٦	١٣	٥	١٠	
	٥	١٨	١١	٢٠	١٠	١٩	١٣	٥	١٣	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٨	١٧	٥	١٠	
صغر حجم المساق	١	٥١	٣٢	٣٩	١٩	٦٢	٤٣	١٦	٤١	٢١	٤١	٣٦	٣٨	٢٨	٤٢	١٥	٣٣	٢٠	٤١	
	٢	٣٥	٢٢	٢٦	١٣	٢٥	١٧	٩	٢٣	١٤	٢٨	٢٦	٢٧	١٧	٢٥	١٠	٢٢	٩	١٨	
	٣	١٧	١١	٢٤	١٢	٢٦	١٨	٩	١٣	٨	١٦	١٧	١٨	٨	١٢	١١	٢٤	٨	١٦	٨٤,١٤***
	٤	٣٢	٢٠	٧١	٣٥	٢١	١٥	٥	١٣	٥	١٠	١٠	١٠	٩	١٣	٨	١٧	٧	١٤	
	٥	٢٣	١٥	٤١	٢٠	١١	٨	٤	١٠	٣	٦	٧	٧	٥	٧	٢	٤	٥	١٠	
كثرة الشعب	١	٤٢	٢٦	٣٨	١٩	٣٤	٢٣	٦	١٥	٩	١٨	٢١	٢٢	١٩	٢٤	١٤	٣٠	٩	١٨	
	٢	٤٣	٢٧	٦١	٣٠	٣٦	٢٥	١٤	٣٦	١٨	٣٦	٣٣	٣٤	٢١	٣١	١٢	٢٦	١٥	٣١	
	٣	٢٤	١٥	٣٦	١٨	٢٨	١٩	٦	١٥	١١	٢٢	١٥	١٦	١١	١٦	٩	١٩	٨	١٦	١٦,٢٦
	٤	٣٦	٢٣	٤١	٢٠	٣١	٢١	٧	١٨	٨	١٦	١٣	١٤	١٠	١٥	٧	١٥	١٠	٢٠	
	٥	١٣	٨	٢٥	١٢	١٦	١١	٦	١٥	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٤	٩	٧	١٤	
توافر المراجع	١	٤١	٢٦	٤٨	٢٤	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٧	٢٨	١٥	٢٢	٩	١٩	١٠	٢٠	
	٢	٣٢	٢٠	٥٣	٢٧	٢٥	١٧	١٠	٢٦	١٦	٣٢	٢١	٢٢	١٦	٢٤	٤	٩	١٣	٢٧	
	٣	٣٣	٢١	٣٨	١٩	٣٩	٢٧	١١	٢٨	١٢	٢٤	١٩	٢٠	٢١	٣١	١٨	٣٩	١٢	٢٤	٣١,٣١
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٥	١٧	٥	١٣	٦	١٢	١٢	١٢	٩	١٣	٦	١٣	٦	١٢	
	٥	٢٥	١٦	٣٠	١٥	٢٦	١٨	٦	١٥	٩	١٨	١٧	١٨	٦	٩	٩	١٩	٨	١٦	
توصية الأصدقاء	١	٥١	٣٢	٦٢	٣١	٣٦	٢٥	١٢	٣١	١٥	٣٠	٢٣	٢٤	٢٠	٣٠	١٢	٢٦	١٥	٣١	
	٢	٤٠	٢٥	٥٤	٢٧	٣٨	٢٦	١١	٢٨	١١	٣٢	٢١	٢٢	١٩	٢٨	١٠	٢٢	١٣	٢٧	
	٣	٢٧	١٧	٢٨	١٤	٢٨	١٩	٦	١٥	١٣	٢٦	٢٣	٢٤	١٤	٢١	١٢	٢٦	٩	١٨	١٤,٦٢
	٤	٢٧	١٧	٣٢	١٦	٢٧	١٩	٤	١٠	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٨	١٧	٥	١٠	
	٥	١٣	٨	٢٥	١٢	١٦	١١	٦	١٥	٥	١٠	١٤	١٥	٦	٩	٤	٩	٧	١٤	

العوامل	الاستجابات	الآداب ١٥٨		التربية ٢٠١		العلوم الإدارية ١٤٥		الزراعة ٣٩		الصيدلة ٥١		الطب ٩٦		العلوم ٦٧		الهندسة ٤٦		ع. الحاسب والمعلومات ٤٩		قيمة كا²
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
إكمال ساعات التسجيل	١	٤٣	٢٧	٤١	٢٠	٤٤	٣٠	٩	٢٣	١٨	٣٦	٩	٩	٢٧	٤٠	١٥	٢٣	١٢	٢٤	
	٢	٣٤	٢٢	٣٩	١٩	٣١	٢١	٩	٢٣	١٠	٢٠	١٨	١٩	١١	١٦	٩	١٩	١٠	٢٠	
	٣	٤٩	٣١	٨٢	٤١	٥٨	٤٠	١٠	٢٦	١٢	٢٤	٢٠	٢١	٨	١٢	٧	١٥	١٣	٢٧	٨٠,٦٨**
	٤	٢١	١٣	٣٠	١٥	٩	٦	٦	١٥	٧	١٤	٣١	٣٢	١٦	٢٤	٦	١٣	٩	١٨	
	٥	١١	٧	٩	٤	٣	٢	٥	١٣	٤	٨	١٨	١٩	٥	٧	٩	١٩	٥	١٠	
أسلوب التقويم	١	٥١	٣٢	٧٨	٣٩	٥٥	٣٨	٩	٢٣	١٥	٣٠	٢٥	٢٦	٢٠	٣٠	١١	٢٤	١٠	٢٠	
	٢	٤٧	٣٠	٥٧	٢٨	٣٩	٢٧	١٠	٢٦	١٢	٢٤	٢٢	٢٣	١٨	٢٧	١٢	٢٦	١٦	٣٣	
	٣	٢٤	١٥	٢٩	١٤	٢٠	١٤	٩	٢٣	١٣	٢٦	٢٤	٢٥	١٥	٢٢	٩	١٩	١٢	٢٤	٢٢,٠٤
	٤	١٧	١١	٢٠	١٠	١٨	١٢	٥	١٣	٧	١٤	١٥	١٦	٨	١٢	٧	١٥	٥	١٠	
	٥	١٩	١٢	١٤	٨	١٣	٩	٦	١٥	٤	٨	١٠	١٠	٦	٩	٧	١٥	٦	١٢	
سعة ثقافة الأستاذ	١	٢٣	٢١	٦٧	٣٣	٢٩	٢٠	٥	١٣	١٦	٣٢	١٦	١٧	٢٤	٣٦	٩	١٩	٦	١٢	
	٢	٤٤	٢٨	٥٩	٣٠	٢٦	١٨	٦	١٥	١٤	٢٧	١٨	١٩	١٠	١٥	١٢	٢٦	٩	١٨	
	٣	٣٤	٢٢	٢٧	١٣	٣١	٢١	٩	٢٣	١٢	٢٤	٢٣	٢٤	٨	١٢	٧	١٥	١٠	٢٠	
	٤	٣٠	٢٠	٢٧	١٣	٣٢	٢٢	١٠	٢٦	٦	١٢	١٠	١٠	١٦	٢٤	٨	١٧	١٣	٢٧	٧٧,٦١**
	٥	١٧	١١	٢١	١٠	٢٧	١٩	٩	٢٣	٣	٦	٢٩	٣٠	٩	١٣	١٠	٢٢	١١	٢٢	
خبرات جديدة	١	٥٦	٣٥	٨٧	٤٣	٤٧	٣٢	١٦	٤١	١٩	٣٧	٢٩	٣٠	٣٠	٤٥	١٤	٣٠	٢٠	٤١	
	٢	٤٢	٢٦	٤٥	٢٢	٣٨	٢٦	٧	١٨	١١	٢٢	٢١	٢٢	١٦	٢٤	١١	٢٤	٩	١٨	
	٣	٢٥	١٦	٣٠	١٥	٢٦	١٨	٦	١٥	٩	١٨	١٧	١٨	٦	٩	٩	١٩	٨	١٦	١٨,٤٢
	٤	١٩	١٢	٢٠	١٠	٢٣	١٦	٦	١٥	٦	١٢	١٥	١٦	٩	١٣	٧	١٥	٧	١٤	
	٥	١٦	١٠	١٩	٩	١١	٨	٤	١٠	٦	١٢	١٤	١٥	٦	٩	٥	١١	٥	١٠	
عدم توافر مقررات حرة	١	٢٤	١٥	٢٩	١٤	٣٧	٢٦	١٠	٢٦	١٤	٢٧	٢٧	٢٨	٢٣	٣٤	١٢	٢٦	١٦	٢٧	
	٢	٤٣	٢٧	٢٤	١٢	٣٠	٢١	٧	١٨	٨	١٦	٢٢	٢٣	١٥	٢٢	٩	١٩	٩	١٨	
	٣	٦	٤	١٢	٦	٢٩	٢٠	٣	٧	١٦	٣٢	١٩	٢٠	٩	١٦	٧	١٥	٤	٨	١٢٩,٩٢***
	٤	٣٨	٢٤	٥٨	٢٩	١٧	١٢	١٢	٣١	٧	١٤	٢٠	٢١	١٣	١٩	١٢	٢٦	١٢	٢٤	
	٥	٤٧	٣٠	٧٨	٣٩	٣٢	٢٢	٧	١٨	٦	١٢	٨	٨	٧	١٠	٦	١٣	١١	٢٢	

ملحق رقم ٣. توصيف المقررات التربوية التي يطرحها قسم التربية بجامعة الملك سعود.

يطرح قسم التربية ستة عشر مقررًا يمكن لطلبة جامعة الملك سعود أن يختاروا ساعاتهم الحرة من بينها [٢٥ ، ص ص٥٩-٦٠]، وفيما يلي وصف لها:

ا) أصول التربية الإسلامية: ويتناول هذا المقرر مفهوم التربية وغاياتها وأهدافها ووسائلها ومجالاتها من منظور إسلامي في محاولة للوقوف على أصول التربية الإسلامية ودورها في بناء الدولة الإسلامية.

ب) مبادىء البحث التربوي: ويتناول مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في التربية مع تدريب الطلاب على إعداد التقارير وأوراق البحوث بعمق يتناسب مع المستوى الجامعي.

جـ) المدرسة والمجتمع: ويهدف إلى تحديد الإطار النظري للعلاقة بين المدرسة والمجتمع وإبراز دور المدرسة نحو المؤسسات الاجتماعية وكيفية تنظيم المجتمع المدرسي.

د) تعليم الكبار: ويتناول المقرر طبيعة تعليم الكبار وفلسفته، ويبرز خصائص الكبار والأساليب والطرق المناسبة لتعليمهم والمفاهيم الأساسية في إرشادهم.

هـ) علم الاجتماع التربوي: ويتناول التربية كظاهرة اجتماعية والمدرسة كمؤسسة اجتماعية بهدف تمكين الطالب من رؤية التربية والمدرسة في إطار القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية بالمجتمع.

و) تاريخ التربية الإسلامية: ويهدف إلى اطلاع الطلاب على منجزات التربية الإسلامية عبر القرون، مع إبراز إسهامات رواد التربية الإسلامية وكبار مفكريها في إثراء الفكر التربوي بآرائهم التربوية.

ز) التعليم الابتدائي: ويتناول سيكولوجية الطفل في المدرسة الابتدائية وأفضل الطرق التربوية المؤدية إلى إنجاح العملية التربوية في المدرسة الابتدائية مع إبراز تاريخ التعليم الابتدائي في المملكة وتطوره والمشكلات التي تواجهه.

حـ) التعليم الثانوي: ويتناول أهداف التعليم الثانوي وأهميته وأنماطه في بعض البلاد المتقدمة بصفة عامة وفي الدول العربية بصفة خاصة مع إبراز تاريخ التعليم الثانوي في المملكة وتطوره والمشكلات التي تواجهه.

ط) استراتيجية التعليم الفني: ويتناول تطور التعليم الفني في المملكة بخاصة وفي الوطن العربي بعامة، مع إبراز دور التعليم الفني في تدريب الأيدي العاملة وفي تحقيق التنمية الشاملة مع التركيز على المشكلات التي تواجه التعليم الفني في المملكة وحلولها.

ي) التربية المقارنة: ويهدف إلى تزويد الطلاب بأفكار عامة عن طبيعة التربية المقارنة وتطورها وأهمية الدراسات المقارنة حتى يكونوا أكثر فهمًا وتبصرًا بأنظمتهم التعليمية وأكثر استعدادًا للإسهام في

حل المشكلات التربوية التي يعاني منها مجتمعهم.

ك) نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والعالم العربي: ويهدف المقرر إلى تزويد الطلاب بدراسة نسقية متكاملة عن نظم التعليم الحديث في المملكة والعالم العربي وإبراز المشكلات التربوية التي تعاني منها تلك النظم.

ل) التخطيط التربوي: ويهدف إلى تزويد الطالب بالأسس النظرية في التخطيط التربوي مع تنمية مهاراته وتدريبه على النواحي التطبيقية للتخطيط مع إبراز فلسفة التخطيط التربوي في المملكة ومشكلاته.

م) الإدارة المدرسية: ويتناول المعلومات والمهارات الأساسية اللازمة لإدارة المدرسة مع إبراز المهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة في المملكة العربية السعودية وعلاقة المدرسة بالسلطات التعليمية المحلية والمركزية، وإثارة بعض المشكلات الإدارية التي تواجه المدرسة السعودية والحلول المناسبة لها.

ن) الإشراف التربوي: ويهدف إلى توضيح مفهوم الإشراف التربوي الحديث والتعرف على أساليبه وأنواعه ودوره في تحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني للمعلمين وتقويم الكفاية الإنتاجية للمعلم.

س) مشكلات تربوية: يتناول المشكلات الرئيسة التي تواجه التعليم في المملكة العربية السعودية واقتراح الحلول المناسبة لها.

ع) فلسفة التربية: ويهدف إلى تعريف الطلاب بالمدارس الفكرية والفلسفية المختلفة في التربية وموقفها من قضايا التربية والتعليم مع إبراز آراء الفلاسفة القدماء والمسلمين والمحدثين في التربية.

المراجع

[١] البسام، عبدالعزيز. دور *كليات التربية في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي*. الرياض: الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي، ٢٢-٢٦/٤/١٩٧٨م، ١٩٧٩م.

[٢] مرسي، محمد منير. *التعليم الجامعي المعاصر: قضاياه واتجاهاته*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[٣] العيسوي، عبدالرحمن. *تطوير التعليم الجامعي العربي*. الإسكندرية: منشأة المعارف، د. ت.

[٤] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *أنماط التعليم العالي في الوطن العربي*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٩٨٦م.

[٥] رضا، محمد جواد. «*نظام المقررات وطرق التدريس الجامعية*.» الحلقة الدراسية حول نظام المقررات.» والسياسات التعليمية في جامعة الكويت، فبراير ١٩٧٥م.

[٦] رضا، محمد جواد. *الإصلاح الجامعي في الخليج العربي*. الكويت: شركة الربيعان، ١٩٨٤م.

[٧] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. «المؤتمر العام للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية.» *على الطريق*، الكويت، ع١، س١ (ديسمبر ١٩٧٨م).

[٨] بلبع، شفيق إبراهيم. «**نظام الساعات المعتمدة: الوحدات الدراسية**.» دراسة غير منشورة مقدمة إلى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، شعبة التعليم الجامعي، القاهرة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ١٩٨٣م.

[٩] The University of Texas at Arlington. *Undergraduate Catalog*, 3, No. 3. Arlington, TX: Univ. of Texas at Arlington, 1980.

[١٠] Fairleigh Dickinson University. *Undergraduate Studies Bulletin 1981 - 1982*. Rutherford, N.J.: Fairleigh Dickinson University, 1981.

[١١] القاسم، صبحي. «**نظام الساعات المعتمدة: فوائده ومشاكله**.» دراسة غير منشورة مقدمة إلى المؤتمر العام للمنظمة العربية للمسجلين وضباط القبول بالجامعات العربية، الرياض ١٧-٢١ ديسمبر ١٩٧٧م، ندوات المنظمة العربية، ١٩٧٨م.

[١٢] زيدان، محمد مصطفى. *النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية*. جدة: دار الشروق، ١٩٨٦م.

[١٣] خياط، عابدية إسماعيل. *دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار البيان العربي، ١٩٨٣م.

[١٤] Davis, J.R. "The Changing College Calender." *Journal of Higher Education*, 43 No. 2 (Feb. 1982), 125-42.

[١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك عبدالعزيز. *لائحة الدراسة في جامعة الملك عبدالعزيز*. جدة: مطابع سحر، ١٤٠٠هـ.

[١٦] Lamont, T. "The Credit Hour System of Education: Its Origin and Evolution." *Seminar on the Credit Hour System and Higher Education in the Arab World Cairo, April 12-14, 1977*. Cairo: American University in Cairo, 1978.

[١٧] Burn, B. *The American Academic Credit System: Structure of Studies and Place of Research in Mass Higher Education*. Paris: OECD, 1974.

[١٨] علام، محمد عبدالخالق. «فكرة عامة عن نظام الساعات المعتمدة ومميزاته.» *ندوات نظام الساعات المعتمدة*. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٨١م.

[١٩] Gerhard, D. "The Emergence of the Credit System in American Education Considered as a Problem of Social and Intellectual History." *American Association of University Professors Bulletin*, 41 (1955), 97 - 188.

[٢٠] خيري، عزت محمد. «نظام المقررات والوحدات الدراسية وتطبيقه في كلية العلوم بجامعة الكويت.» اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة. سلسلة ندوات دراسات العلوم الأساسية. *الندوة الثانية لكليات العلوم بالجامعات العربية، عمان، ٢٣-٣٠ اكتوبر ١٩٧٦م*.

[٢١] حمدان، عبدالرحيم أحمد. «نظام الساعات المعتمدة بين النظرية والتطبيق.» دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثالث للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، أبو ظبي ١٣-١٦ ديسمبر ١٩٨٠م. مستخلصة من *ندوات المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية*. أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية، ١٩٨٢م، ص ص٤٦-٦١.

[٢٢] عباس، علي عبدالله ومصطفى عبدالماجد. «جامعة الخرطوم ونظام الساعات المعتمدة.» دراسة مقدمة إلى المؤتمر الرابع للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، الخرطوم ١٣-١٦ مارس ١٩٨٢م. مستخلصة من *ندوات المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية*. الخرطوم: جامعة الخرطوم، ١٩٨٣م. ص٧٨-١٠٣.

[٢٣] Lewis, L. "The Credit System in Colleges and Universities." *New Dimensions in Higher Education*, No. 29. Washington: U.S Government Printing Office, 1971.

[٢٤] Oliver, D. "Advising in the Credit System." *Seminar on the Credit Hour System and Higher Education in the Arab World, Cairo, April 12-14, 1977.* Cairo: American University in Cairo, 1978, pp. 132-54.

[٢٥] جامعة الملك سعود. *دليل الجامعة*. الرياض: إدارة الدراسات والتنظيم، ١٤١٢هـ.

[٢٦] عاقل، فاخر. *أسس البحث العلمي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

[٢٧] جامعة الملك سعود، الإدارة العامة للحاسب الآلي ونظم المعلومات. *خلاصة توزيع طلاب كليات الجامعة بالرياض (مرحلة البكالوريوس) حسب المستويات الدراسية والجنس في العام الجامعي ١٤١٢هـ*. الرياض، ١٤١٢هـ.

Factors Affecting Students' Choices of Education Subjects as Elective Courses at King Saud University

Mostafa M. Metwally
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. University education in Arab countries has witnessed several developments such as the application of both elective and credit hour systems, paying attention to individual differences and giving a large degree of freedom to the students in choosing their subject matters.

This study aims at defining factors that influence the students' choices to study the education subjects as elective courses, to point out which of these subjects gained the students' interest and to examine the significance of sex, level of enrollment, and speciality on the respondents' views.

The study comprises four sections: the first deals with its particulars, the second reviews the previous research in this respect, the third discusses the procedures of the empirical study, and the fourth section analyses the results and sets its conclusion and recommendations.

A questionnaire was answered by a random sample of 983 male and 561 female students representing nine colleges at King Saud University in Riyadh.

The study reveals that education subjects were preferred as elective courses. Both the foundations of Islamic education and the principles of educational research gained the students' interest. The study points out that raising the accumulative average, the acquisition of new experiences, the simplicity and excitation of educational subjects, and their style in assessment are the predominant factors behind choosing education subjects as elective courses. It also reveals that there are significant differences among the respondents' views because of their sex and speciality.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٧ـ٩٥ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

تصور مقترح لتدريس مهارات قراءة النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية وترجمتها لطلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود

ريما سعد الجرف

أستاذ مساعد، قسم اللغات الأوروبية والترجمة، معهد اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية لطلاب وطالبات الدراسات العليا بكليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود إلى دراسة اللغة الإنجليزية، وذلك من أجل استخدام تلك الحاجات لوضع تصور مقترح للدورة المكثفة لتعليم اللغة الإنجليزية. وتبين من نتائج تطبيق استبانة تقدير الحاجات على ١٣٧ من الطلاب بالكليات الثلاث، أن طلاب الدراسات العليا بحاجة إلى تعلم اللغة الإنجليزية لقراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية وترجمة المعلومات التي تهمهم إلى اللغة العربية. ولتصميم دورة مكثفة تلبي حاجات الطلاب إلى القراءة باللغة الإنجليزية والترجمة، اقترحت الباحثة أن تركز الدورة على عدد من المهارات القرائية والترجمية والدراسية، وأن تكون النصوص التي يقرأها الطلاب متخصصة وغير مبسطة أو قصيرة وأن يتم تدريب الأساتذة قبل الشروع في التدريس بالدورة، وأن يحدد مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية قبل بدء الدراسة، وأن يتم تدريس الطلاب ذوي التخصص الواحد معًا، وأن يكون هناك فترة انتقالية هي عبارة عن دورة قصيرة لمدة ٤ـ٦ أسابيع تستخدم فيها نصوص متخصصة مبسطة وقصيرة، ويتم فيها تدريب الطلاب على بعض المهارات القرائية الأساسية، وأن يكون التقويم دوريًا ويقيس مدى اكتساب الطلاب للمهارات القرائية والدراسية والترجمية.

مقدمة

تحتل اللغة الإنجليزية أهمية خاصة في مرحلة الدراسات العليا. فقد تبين من دراسة أجرتها كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود أن اللغة الإنجليزية هي لغة تدريس المقررات وكتابة الرسالة في كليات الهندسة، والعمارة والتخطيط، والطب، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب والمعلومات، وأقسام اللغة الإنحليزية والمحاسبة وإدارة الصحة والمستشفيات والاقتصاد، وأن اللغة العربية هي لغة تدريس المقررات وكتابة الرسالة في كليتي الآداب والتربية وقسم الإدارة العامة. أما في كليتي العلوم والزراعة، فبعض المقررات يدرَّس باللغة الإنجليزية، والبعض الآخر باللغة العربية، وتكتب الرسالة إما باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية هي لغة المقررات الدراسية واللغة التي تكتب بها الرسالة في كلية الآداب وبعض أقسام كليتي العلوم الإدارية والزراعة، إلا أن جميع طلاب تلك الكليات (٤٤٪ من مجموع طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعة) يحتاجون إلى إتقان اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من قراءة المراجع الإنجليزية في تخصصهم والحصول على المادة العلمية اللازمة للمقررات أو للرسالة، وذلك لقلة المراجع العربية المتخصصة والمتقدمة على مستوى الماجستير والدكتوراه واعتماد الطلاب كليًّا على المراجع الإنجليزية.

ونظرًا لأهمية اللغة الإنجليزية في مرحلة الدراسات العليا، لذا فإن قسم الجغرافيا وأقسام كليتي العلوم الإدارية والزراعة تشترط اجتياز الطالب لمتطلب اللغة الإنجليزية قبل الالتحاق ببرنامج الماجستير أو الدكتوراه. أما باقي أقسام كلية الآداب، فتشترط اجتياز اللغة الانجليزية أثناء دراسة مقررات الماجستير والدكتوراه. ويشترط أن يدرس الطالب غير المؤهل تأهيلاً كافيًا في اللغة الإنجليزية دورة مكثفة لمدة فصل دراسي واحد. إلا أن الدورة المكثفة بوضعها الحالي لا تؤهل طلاب الدراسات العليا بدرجة كافية تمكنهم من قراءة المراجع المتخصصة أو دراسة المقررات أو كتابة الرسالة باللغة الإنجليزية.

الحاجة إلى الدراسة

تبين من دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على ٥٥ طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة للتعرف على مدى استفادتهم من الدورة

المكثفة، أن استفادة ٢٨٪ من الطلاب من الدورة كانت متوسطة، وأن ٤٠٪ قد استفادوا من الـدورة إلى حد ما، و١٨٪ لم يستفيدوا من الـدورة على الإطـلاق. وأفـاد ٢٢٪ أن استفادتهم من النصوص المقروءة كانت متوسطة، بينما استفاد ٤٤٪ من النصوص المقروءة إلى حد ما، ولم يستفد ٢٤٪ من النصوص المقروءة على الإطلاق.

أما بعض أسباب عدم استفادة الطلاب من الدورة بالدرجة المطلوبة، فقد ذكر ٢١٪ أن الدورة قد ركزت على مهارات لا تفيدهم في دراستهم اللاحقة، وذكر ٣٦٪ أن الدورة ركزت بشكل رئيس على قواعد اللغة الإنجليزية، وأشار ٧٧٪ إلى أن ما يدرس في الدورة ليس له علاقة بتخصص الطالب، وذكر ٧١٪ أن مستوى الدورة دون المستوى المطلوب، و٥٨٪ لتدريس جميع التخصصات معًا في شعبة واحدة.

ونـظرًا لعـدم كفـاية الـدورة بوضعهـا الحالي، وعدم تلبيتها للحاجات الأكاديمية للطلاب، وعدم استفادة الطلاب منها بالدرجة المطلوبة، لذا فإن هذه الدراسة ستحدد للأساتذة القائمين على تدريس الدورة المكثفة لطلاب الدراسات العليا الحاجات الأكاديمية والمهنية لدراسـة اللغـة الإنجليزية كما يراهـا الطلاب أنفسهم، والتي ينبغي استخدامها كأساس لاختيار المهارات ونصوص القراءة الواجب تدريسها، كما أنها ستضع إطارًا عامًّا للمهـارات القـرائية والـدراسية والـترجمية الواجب تدريب الطلاب عليها، حتى يتحقق للطلاب أكبر استفادة ممكنة من الدورة.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى حصر الحاجات الأكاديمية والمهنية لدراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعـود، واستخـدام تلك الحـاجـات لوضع تصور مقترح لمهارات القراءة والترجمة والمهـارات الدراسية التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا عليها، وأنواع النصوص التي ينبغي أن يتدربوا على قراءتها في الدورة المكثفة.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما الحـاجـات الأكاديمية والحاجات المهنية لدراسة اللغة الإنجليزية كما يراها

طلاب وطالبات الدراسات العليا في كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود، التي ينبغي مراعاتها عند تصميم الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية؟

٢ ـ ما المهارات القرائية والدراسية ومهارات الترجمة التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا عليها باللغة الإنجليزية؟

٣ ـ ما أنواع نصوص القراءة التي ينبغي تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا على قراءتها باللغة الإنجليزية؟

حدود البحث

أولاً: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة. ولم تشمل عينة الدراسة طلاب الدراسات العليا في الكليات العلمية وقسم اللغة الإنجليزية، لأن هؤلاء الطلاب أكثر تمكنًا من اللغة الإنجليزية من طلاب كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة، ولأن لغة تدريس المقررات فيها في مرحلتي البكالوريوس والماجستير هي اللغة الإنجليزية، علاوة على أن طلاب تلك الكليات يدرسون دورة مكثفة عند التحاقهم بالجامعة.

الدراسات السابقة

نظرًا لأهمية اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة الذين يدرسون تخصصات مختلفة، وضرورة تصميم دورات لتدريس اللغة الإنجليزية لهؤلاء الطلاب تتناسب مع أهدافهم، ودرجة إتقانهم للغة الإنجليزية، واستخدامهم المتوقع للغة الإنجليزية أثناء الدراسة أو أثناء مزاولة المهنة، فقد حظي تصميم مثل تلك الدورات بدراسات كثيرة، فيما يلي وصف موجز لبعض منها. وسيقتصر العرض على الدراسات التي قامت بتصميم برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة.

قام بومجاردنر Baumgardner [١، ص١] بتحليل حاجات الطلاب عن طريق استبانات ومقابلات مع الأساتذة والطلاب وحضور المحاضرات وملاحظة طرق التدريس المستخدمة في الفصل وفحص شروط منح إجازة مزاولة المهنة التي وضعها المجلس القومي.

وقام بتصميم دورة لتدريس اللغة الإنجليزية تتناسب وحاجات طلاب الهندسة في مرحلة الدبلوم والبكالوريوس. حيث ركزت دورة طلاب الدبلوم على تنمية المهارات المعرفية لدى الطلاب من خلال مدخل يعتمد على تكامل المهارات، كما ركزت على تدريب الطلاب على العمل الجماعي من خلال مواقف تعتمد على حل مشكلات متدرجة في الصعوبة. أما البرنامج المخصص لطلاب البكالوريوس فلم يرد وصفه في التقرير.

وقامت سورينسن Sorensen [٢ ، ص١] بتحليل الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الزراعة، واستخدام حاجات الطلاب كأساس لإجراء التعديلات اللازمة على منهج اللغة الإنجليزية المستخدم لإعداد هؤلاء الطلاب للعمل في مجال الزراعة. حيث أجرت مقابلات شخصية مع الأساتذة، وحلّلت الواجبات الكتابية للطلاب في مقررات الزراعة المختلفة، وجمعت ملاحظات الأساتذة على بحوث الطلاب. وبناءً على المعلومات التي جمعتها، قامت بتحديد المهارات الكتابية المتوقع من الطلاب استخدامها وتلك التي يجد الطلاب صعوبة فيها، ومن ثم تصميم مواد تعليمية مناسبة لتنمية مهارات حل المشكلات والمناقشة والإقناع لدى الطلاب

وقامت جراي ريتشاردز وكيرلي Gray - Richads and Kirley [٣، ص١] بدراسة لتقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب العلوم الصحية الذين يتقدمون لامتحان منح الإجازة لمزاولة المهنة، وذلك لاستخدام تلك الحاجات كأساس لزيادة إتقان هؤلاء الطلاب للغة الإنجليزية العامة والمتخصصة.

وقام باينم Bynum [٤ ، ص ص٣-٦] بتصميم دورة للطلاب السعوديين العاملين في حقل الصناعات البتروكيماوية والمبتعثين لدراسة اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة. حيث استخدم مدخلاً يعتمد على تكامل المهارات اللغوية، أي ركزت الدورة على القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة والتراكيب اللغوية والمصطلحات الفنية والمفردات العامة والخط، إضافة إلى أنشطة ثقافية وبرنامج لتأهيل الطلاب لمزاولة المهنة عند العودة إلى المملكة.

وقام رينولدز Reynolds [٥ ، ص ص٢-١٧] بتصميم برنامج لتنمية المهارات اللغوية لدى طلاب كلية تصاميم البيئة بجامعة الملك عبدالعزيز وزيادة حصيلتهم من المصطلحات المتخصصة. واستخدم المؤلف مدخلاً يعتمد على الموضوع والمهام. وركز البرنامج على

محتوى ذي صلة بتخصص الطلاب وأهدافهم، كما ركز على التعلم عن طريق العمل.

وقام أوفلاناجان O'Flanagan [٦، ص ص٤-٢٣] بتصميم برنامج مدته شهران لتدريب العاملين في شركة سيمنز الألمانية على قراءة النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية. وتألفت المادة العلمية من قواميس متخصصة تحتوي بين ٢٩٠٠-٤٩٠٠ مصطلح. واعتمد في تأليف هذه القواميس على المواصفات والأوصاف المكتوبة باللغة الإنجليزية ذات الصلة بالمجالات الفنية technical. وركز البرنامج على تعليم المصطلحات بصورة مكثفة، وتدريس النصوص المتخصصة التي اعتمد عليها في إعداد القواميس، ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء قراءة النصوص المتخصصة.

وهناك دراسات أخرى قامت بتصميم برامج مماثلة لتعليم اللغة الإنجليزية، مثل دراسة بنسوسان وجولان Bensoussan and Golan [٧، ص ص١-٩٢]، ونوس Noss [٨، ص ص١-٢٠]، ووالاس Wallace [٩، ص ص١-١٩]، وجودفيلو Goodfellow وآخرين [١٠، ص ص١-١٥]، وروبنسون Robinson [١١، ص ص١-٢٣]، وتوميزاوا To-mizawa [١٢، ص ص١-١٤]، وإيجلي وشوباينر Eggly and Schubiner [١٣، ص ص١-١١]، وفيفيان Vivian [١٤، ص ص١٦٥-١٧٠]، وأبو مسلم Abo Mosallem [١٥، ص ص١٧١-١٨١]، وشلبيجريل Schleppegrell [١٦، ص ص١١١-١١٩]، ولاند Land [١٧، ص ص١٦١-١٧١] لا يتسع المجال لعرضها هنا.

باستعراض الدراسات السابقة التي قامت بتصميم برامج لتدريس اللغة الإنجليزية للمتخصصين، يتبين أن تلك الدراسات اعتمدت أساسًا على تحليل وتحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية للدارسين باستخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية والملاحظة لجمع المعلومات من الأساتذة والطلاب المشتركين في البرنامج، وتحديد المهارات اللغوية التي يقتضي الموقف الأكاديمي والمهني استخدامها، وبالتالي ينبغي تدريب الدارسين عليها، ثم تصميم برنامج يركز على المهارات ذات الصلة بتخصص الدراسين وأهدافهم الأكاديمية والمهنية. لذا فإن الدراسة الحالية سوف تتبع في وضع التصور المقترح للدورة المكثفة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود الخطوات نفسها التي اتبعتها الدراسات السابقة في تصميم دورات اللغة الإنجليزية، أي أن الدراسة الحالية سوف تبدأ بتحديد الحاجات الأكاديمية والمهنية لطلاب الدراسات العليا وتحديد المهارات اللغوية التي يحتاج الطلاب إلى

اكتسابها، ثم وضع الخطوط العريضة لدورة تلبي تلك الاحتياجات وتدربهم على تلك المهارات.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تقم أي من الدراسات السابقة بتصميم دورة لتدريب طلاب الجامعة، سواءً في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا، على المهارات المتقدمة في قراءة وفهم المراجع الإنجليزية المتخصصة، مثل مقالات الدوريات ودوائر المعارف والتقارير ومستخلصات البحوث، والرسائل وكتب في التخصص وغيرها وترجمة المعلومات اللازمة للطلاب إلى اللغة الأم، وهذا ما قامت به الدراسة الحالية.

الإطار النظري

تقدير الحاجات

عرّف إدلفلت Edlefelt الحاجة بأنها ما يريده المرء ولا يملكه. وهي إدراك الفرد لما هو موجود في الواقع وما ينبغي أن يكون [١٨، ص١].

وعرف ستافلبيم Stufflebeam وزملاؤه [١٩، ص١٦] عملية تقدير الحاجات بأنها عملية الوصف والحصول على المعلومات وتطبيقها لتحديد الأشياء الضرورية أو اللازمة لتحقيق غرض يمكن تبريره والدفاع عنه. ولتقدير الحاجات وظيفتان هما: المساعدة في تحديد الحاجات الموجودة وكيفية تلبيتها، واستخدامها كمعايير يُعتمد عليها في تحديد مدى فعالية البرنامج وكفاءته في تلبية حاجات الأفراد المهمة.

ولتقدير الحاجات أهمية خاصة في تصميم دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وذلك لأن تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يدور أصلاً حول الهدف الذي يدرس الطالب اللغة الإنجليزية من أجله. وفيما يلي تعريف لمفهوم تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة وتوضيح لعلاقته بتقدير الحاجات.

تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة

عرف ستريفنز Strevens [٢٠، ص ص٩٠-٩٣] دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة بأنها تلك الدورات التي تحدد فيها متطلبات المتعلم الوظيفية أو الدراسية أهداف تلك الدورات ومحتواها بشكل رئيس أو كلي، كما في تدريس اللغة الإنجليزية

للأطباء ورجال الأرصاد الجوية والسكرتارية ورجال الأعمال والدبلوماسيين والمراقبين الجويين والممرضات والمهندسين الكيميائيين وطلاب الفيزياء والأدب الإنجليزي وغيرهم.

وأضافت شلبيجريل وبومان Schleppegrell and Bowman [٢١، ص٧] أن مفهوم تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يدور حول فكرة عدم تدريس اللغة الإنجليزية كمقرر منفصل لا علاقة له بدور الطلاب في الحياة الواقعية، وإنما يعتمد على التكامل بين اللغة وتخصص الطلاب. ويشكل هذا التكامل دافعًا قويًّا لأن الطلاب يستطيعون تطبيق ما يتعلمونه في الفصل في التخصص الذي يدرسونه.

وأضافت روبنسون Robinson [٢٢، ص١١] أن لدورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة هدفًا محددًا هو نجاح الطالب في أداء دوره أثناء الدراسة أو العمل. وتعتمد تلك الدورات على تحليل حاجات الطلاب، وتصمَّم وفق تلك الحاجات. وقد تختلف إحدى الدورات عن غيرها في المهارات والمواضيع والمواقف والوظائف واللغة المختارة. ولها في الغالب مدة زمنية محددة. وقد يختلف الطلاب في درجة تمكنهم من اللغة. وقد يدرس الطلاب الدورة قبل التحاقهم بالمهنة أو الدراسة أو أثناء ممارستهم للمهنة أو أثناء الدراسة، وقد يكونون متمكنين من مهنتهم أو تخصصهم ولكن يحتاجون إلى أن يؤدوا دورهم باللغة الإنجليزية كما يؤدونه باللغة الأم.

عند تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، أشار كل من ماكي Mackay [٢٣، ص٢٢]، ومانبي Munby [٢٤، ص ص٢٤، ٤٠، ٢١٨]، وريفرز Rivers [٢٥، ص٤٧٢]، وروبنسون Robinson [٢٢، ص٣١]، وريختريخ وتشانسيرل Richterich and Chancerel [٢٦، ص ص٤-٦]، وشميدت Schmidt [٢٧، ص١٩٩] إلى أن حاجات الطلبة لها أهمية قصوى في تصميم الدورة، لأنها تحدد المهارات اللغوية التي يحتاجها الطلاب أكثر، وطريقة التدريس والمادة التعليمية والأنشطة الواجب استخدامها في الدورة، لذا ينبغي قبل تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة أن نقوم بتحليل وتحديد نوعية الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب. وأضاف ريختريخ وشانسيرل [٢٦، ص ص١٧، ٣٠، ٤٣] أن تحليل حاجات الطلاب يمكن أن يتم عن طريق الطلاب أنفسهم أو الجهة التي ستقدم الدورة أو الجهة التي ينتمون إليها أو الثلاثة معاً.

أمـا خطوات حصر الحاجات وتقديرها فهي: الإعداد لحصر الحاجات، ويشمل تحديد الأسئلة والتصميم وتحديد المشتركين وإجراءات جمع المعلومات وطرق تحليلها وكيف ستستخـدم؛ جمع المعلومـات عن الحـاجـات؛ تحليل المعلومات التي جمعت ويشمل عد المعلومـات ووصفهـا وتفسـير النتـائج وتحديد الحاجات؛ وإعداد تقرير عن نتائج حصر الحـاجـات موجـه للجهات المعنية؛ واستخدام وتطبيق المعلومات عن الحاجات التي تم حصرها في التخطيط وتصميم البرنامج [١٩، ص ص١٦-١٨].

أداة البحـث

نظرًا لأن تصميم أي دورة مكثفة يعتمد على تحليل حاجات الطلاب المعنيين، ونظرًا لاختلاف إحدى دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة عن غيرها في المهارات والمواضيع والمواقف والوظائف واللغة المختارة واختلاف حاجات الدارسين وأهدافهم من مجموعة لأخرى وجامعة لأخرى ودولة لأخرى، لذا فإن الدراسة الحالية لم تعتمد على أي أداة استخدمت لحصر الحاجات في الدراسات السابقة، وذلك لعدم صلاحيتها للتطبيق على طلاب جامعة الملك سعود بسبب اختلاف حاجاتهم وأهدافهم.

ولتحـديد نوعية الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بجـامعـة الملك سعـود، أي لماذا يدرس طلاب الدراسات العليا اللغة الإنجليزية وفيم سيستخـدمـون مهاراتهم اللغوية باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج، تم بناء استبـانـة لتقـدير الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية لدى الطلاب كما يراها الطلاب أنفسهم، وذلك باتباع الخطوات التالية:

١ - استخدمت استبانة مفتوحة لحصر وتقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية، حيث طلب من ٣١ طالبًا وطالبة بأقسام مختلفة الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) هل تحتاج إلى اللغة الإنجليزية أثناء دراستك؟

(٢) فيم تستخدم اللغة الإنجليزية أثناء دراستك؟

(٣) هل تحتاج إلى اللغة الإنجليزية بعد تخرجك؟

(٤) فيم ستستخدم اللغة الإنجليزية بعد تخرجك؟

وقـامت البـاحثة بتفريغ استجابات الطلاب والطالبات وتصنيفها وفقًا للمهارات اللغوية

الأربع المعروفة وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٢ ـ قامت الباحثة بتحليل المواقف التي يستخدم فيها طلاب الدراسات العليا اللغة الإنجليزية أثناء دراسة المقررات وكتابة الرسالة أو مزاولة المهنة، وتحديد مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة الدقيقة التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في تلك المواقف، وإعداد صورة مبدئية للاستبانة تحتوي على قائمة بالمهارات اللغوية المختلفة كما حددها الطلاب مع إضافات الباحثة. وتجنبًا لعدم فهم المصطلحات الفنية المستخدمة في هذا المجال، استخدمت الباحثة عبارات الطلاب.

وتكونت الصورة النهائية للاستبانة من سؤالين: الأول خاص بالحاجات الأكاديمية والثاني بالحاجات المهنية، يلي كل سؤال مجموعة من المفردات. وتمثل كل مفردة إحدى المهارات اللغوية الأربع. ورتبت المفردات بدءًا بالمفردات المتعلقة بمهارة الاستماع، تليها المحادثة، ثم القراءة وأخيرًا الكتابة.

صدق الاستبانة وثباتها

تتمتع الاستبانة بالصدق الظاهري وصدق المحتوى. حيث تمثل كل مفردة من المفردات أحد المواقف التي يمكن أن يستخدم فيها طلاب الدراسات العليا المهارات اللغوية باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج. وتم إعداد الصورة المبدئية للاستبانة بعناية، وجرِّبت على عينة من ٢٧ طالبًا وطالبة في الدراسات العليا في الكليات الثلاث، كما تم عرضها على خمس من المتخصصين لإبداء آرائهم فيها، وأجريت التعديلات اللازمة على صياغة المهارات، وحذفت المهارات المتكررة، وأعيد ترتيب المهارات في القائمة، وأضيفت وحذفت بعض المهارات.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام معامل ثبات التجزئة النصفية، وذلك لصعوبة تطبيق الاستبانة على الطلاب والطالبات مرتين، ولأن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة يعكس الأخطاء في إجراءات تطبيق الاستبانة ويعكس مدى ثبات استجابة الطلاب والطالبات للمفردات المختلفة في الاستبانة. ولحساب معامل ثبات التجزئة النصفية، تمت تجزئة مفردات الاستبانة إلى نصفين، حيث اشتمل النصف الأول على مفردات الحاجات الأكاديمية ذات الأرقام الفردية ومفردات الحاجات المهنية ذات

الأرقام الزوجية معًا، واشتمل النصف الثاني على مفردات الحاجات الأكاديمية ذات الأرقام الزوجية ومفردات الحاجات المهنية ذات الأرقام الفردية معًا، وحسب معامل الارتباط بين مجموع استجابات الطلاب والطالبات في نصفي الاستبانة باستخدام معادلة سبيرمان براون. وكان معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ٠,٨٥ .

عينة الدراسة

تم تطبيق الصورة النهائية لاستبانة تقدير الحاجة إلى دراسة اللغة الإنجليزية على عينة مكونة من ١٣٧ طالبًا وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه بأقسام كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة بجامعة الملك سعود. وشكلت عينة الدراسة ٣٤٪ من المجموع الكلي لطلاب وطالبات الدراسات العليا في الكليات المذكورة. حيث شمل المجتمع الأصلي على ٢٠٩ طلاب وطالبات بكلية الآداب (٤٧ في مرحلة الدكتوراه) و٧٧ طالبًا وطالبة بكلية العلوم الإدارية، و١١٨ طالبًا وطالبة بكلية الزراعة.

وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب الذين يدرسون الدورة المكثفة هم الطلاب والطالبات الذين لا يجتازون امتحان تحديد المستوى الذي يجريه معهد اللغات قبل بدء الدورة أو لا يحصلون على درجة الاجتياز التي يحددها القسم المعني في امتحان التوفل TOEFL.

بالنسبة لمدة الدورة المكثفة، فهي فصل دراسي واحد بواقع ست ساعات في الأسبوع في مرحلة الماجستير وست ساعات أخرى في مرحلة الدكتوراه لطلاب كليتي الآداب والزراعة، وبين ١٢-٢٠ ساعة أسبوعيًا لطلاب كلية العلوم الإدارية.

هذا ويدرس طلاب قسم الجغرافيا وأقسام كلية العلوم الإدارية الدورة قبل البدء بمقررات الماجستير والدكتوراه، واجتياز الدورة شرط أساسي لقبولهم ببرنامج الماجستير؛ أما طلاب أقسام اللغة العربية والتاريخ وعلم الاجتماع بكلية الآداب، فيدرسون الدورة أثناء دراستهم لمقررات الماجستير والدكتوراه.

إجراءات التطبيق والتحليل

تم توزيع استبانة تقدير الحاجات على طلاب وطالبات الدراسات العليا الذين انتهوا من دراسة الدورة المكثفة وبدأوا فعلاً بدراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه. وقام بتوزيع

الاستبانة عينة من الأساتذة في كل قسم بالكليات المذكورة، حيث قام كل أستاذ بتوزيع الاستبانة على طلاب المقررات التي يدرسها أثناء فترة الامتحانات النهائية.

بعد جمع الاستبانات، تم تفريغ استجابات الطلاب، ثم حسب التكرار والنسبة المئوية للطلاب الذين اختاروا كل حاجة من الحاجات.

ونظرًا لعدم تحديد بعض الطلاب للأقسام التي ينتمون إليها، لم تتمكن الباحثة من فصل استجابات طلاب كل قسم على حدة، وكذلك لم تفصل استجابات الطلاب عن الطالبات، لأن متطلبات الحصول على الدرجة هي نفسها للجنسين. وترى الباحثة عدم ضرورة ذلك لأن الحاجات العامة للطلاب واحدة، ويمكن مراعاة الفروق في التخصص عند اختيار نصوص القراءة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يبين الجدولان رقم ١ ورقم ٢ النسبة المئوية لعدد طلاب وطالبات الدراسات العليا الذين اختاروا كل حاجة من الحاجات الأكاديمية والمهنية لتعلم اللغة الإنجليزية على التوالي، حيث رتِّبت الحاجات الأكاديمية والمهنية في الجدولين تنازليًا حسب درجة أهميتها من وجهة نظر الطلاب والطالبات في أقسام كليات الآداب والعلوم الإدارية والزراعة.

ويتضح من الجدولين أن طلاب وطالبات الدراسات العليا يحتاجون إلى تعلم اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من قراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية أولًا، يلي ذلك ترجمة المعلومات اللازمة للرسالة أو للبحوث أو للمقررات أو للتدريس، سواءً أثناء الدراسة أو في الحياة العملية. حيث يظهر من الجدولين أن ٨٠٪، ٨٢٪ من طلاب وطالبات الدراسات العليا يرون أنهم يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية لقراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية أثناء الدراسة أو بعد التخرج على التوالي. ويرى ٧٩٪، ٧٠٪ من الطلاب والطالبات أنهم يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية لترجمة المعلومات اللازمة لبحث أو رسالة أو مقرر إلى اللغة العربية أثناء الدراسة وبعد التخرج على التوالي.

جدول رقم ١ . درجة أهمية كل حاجة من الحاجات الأكاديمية لطلاب وطالبات الدراسات العليا لتعلم اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة مبينة بالتكرار والنسبة المئوية .

الحاجـات الأكاديميـة	التكـرار	٪
١ - لقراءة المراجع في التخصص	١١٠	٨٠٪
٢ - لترجمة المعلومات اللازمة للرسالة من المراجع الإنجليزية	١٠٨	٧٩٪
٣ - لتدوين المعلومات اللازمة أثناء قراءة المراجع الإنجليزية	٥٣	٣٩٪
٤ - لفهم المحاضرات	٣٨	٢٨٪
٥ - للاشتراك في المناقشة في الفصل	٢٩	٢١٪
٦ - للإجابة كتابة عن أسئلة الامتحانات باللغة الإنجليزية	٢٩	٢١٪
٧ - لطرح الأسئلة باللغة الإنجليزية	٢٧	٢٠٪
٨ - لكتابة التقارير والبحوث باللغة الإنجليزية	٢٧	٢٠٪
٩ - لكتابة الرسالة باللغة الإنجليزية	٢٣	١٧٪
١٠ لتدوين الملاحظات أثناء شرح الأستاذ	٢١	١٥٪
١١ لإلقاء بحث أو تقرير باللغة الإنجليزية أمام الزملاء	١٢	٩٪

جدول رقم ٢ . درجة أهمية كل حاجة من الحاجات المهنية لطلاب وطالبات الدراسات العليا لاستخدام اللغة الإنجليزية في الحياة العملية مبينة بالتكرار والنسبة المئوية .

الحاجـات المهنيـة	التكـرار	٪
١ - للاستمرار في قراءة المراجع في التخصص	١١٢	٨٢٪
٢ - لترجمة المعلومات اللازمة من المراجع الإنجليزية المتخصصة	٩٦	٧٠٪
٣ - لفهم المتخصصين الأجانب في الندوات والمؤتمرات والأفلام العلمية	٤٠	٢٩٪
٤ - للتحدث مع المتخصصين الأجانب في أحد موضوعات التخصص	٤٠	٢٩٪
٥ - لكتابة التقارير	٣٠	٢٢٪
٦ - لإلقاء بحث أو تقرير شفهيًا في الندوات والمؤتمرات	٢٥	١٨٪
٧ - لكتابة البحوث ونشرها في الدوريات الأجنبية	٢٢	١٦٪
٨ - لكتابة المستخلصات	١٨	١٣٪
٩ - لتدريس مواد في التخصص باللغة الإنجليزية	١٠	٧٪

يلاحظ في الجدولين رقم ١ ورقم ٢ أن نسبة الطلاب والطالبات الذين يحتاجون إلى اكتساب القدرة على القراءة والترجمة ليست ١٠٠٪، وقد يرجع السبب إلى أن طلاب قسم اللغة العربية عمومًا قد لا يحتاجون إلى اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج، وذلك لأن اللغة العربية هي لغة المقررات والرسالة وبالتالي لم يختاروا تلكما المهارتين.

ويتبين من الجدولين رقم ١ ورقم ٢ أن نسبة الطلاب والطالبات الذين اختاروا المهارات ٣ حتى النهاية في كل جدول منخفضة بالمقارنة بمهارتي القراءة والترجمة. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن هذه النسبة تعكس طلاب وطالبات كلية العلوم الإدارية (نحو ربع مجموع طلاب الدراسات العليا بالكليات الثلاث)، حيث إنهم يحتاجون إلى اكتساب جميع مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة إضافة إلى مهارتي القراءة والترجمة، لأن اللغة الإنجليزية هي لغة المقررات واللغة التي تكتب بها الرسالة.

هذا، وحيث إن دورات تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة تصمَّم وفقًا لحاجات الطلاب الدارسين، لذا فإنه سيتم الاعتماد في وضع التصور المقترح للدورة المكثفة لطلبة وطالبات الدراسات العليا بكلية الآداب والزراعة والعلوم الإدارية بجامعة الملك سعود على حاجة الطلاب إلى اكتساب القدرة على قراءة وفهم النصوص والمراجع الإنجليزية المختلفة في تخصصهم، والتي يستخدمونها أثناء دراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه أو إعداد البحوث والتقارير وكتابة الرسالة، وترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية إلى اللغة العربية. وفيما يلي عرض لجوانب التصور المقترح للدورة.

التصور المقترح للدورة المكثفة

يعتقد الكثير من أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة أن أكبر مشكلة تواجه طلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية هي ضعفهم في قواعد اللغة الإنجليزية والمصطلحات، وإذا ما رغب الأستاذ في تدريب الطلاب على قراءة المراجع المتخصصة، فإن هذه النواحي هي التي يمكن أن تعيق فهمهم لها. وهذا ما يجعل الكثير من الأساتذة يركّزون على تعليم القواعد وحفظ المصطلحات بدلاً من التركيز على تدريب الطلاب على قراءة المراجع المتخصصة وتنمية مهارات الاتصال أثناء القراءة communicative reading skills.

إن طلبة الدراسات العليا يأتون إلى الفصل بهدف معين ودافع قوي للتعلم، ومعرفة بمحتوى المادة العلمية، واستراتيجيات متقدمة في التعلم يتمتعون بها كراشدين، وعليهم مهمة اكتساب المهارات القرائية باللغة الإنجليزية بدرجة توازي مهاراتهم باللغة العربية. وعندما يدرسون اللغة الإنجليزية يشعرون أن ضعفهم يكمن في الفهم وليس في النواحي اللغوية (المصطلحات والقواعد). وعلى الرغم من أن قدراتهم اللغوية باللغة الإنجليزية محدودة، إلا أنها تتحسن كثيرًا إذا ما تدربوا على قراءة مراجع في صميم تخصصهم. إن معرفة الطلاب بمجال تخصصهم سوف تساعدهم على وضع المفردات والتراكيب اللغوية في سياق واقعي. أي أن الطلاب سوف يستخدمون معلوماتهم في مجال تخصصهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

لذا فإن تصميم دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة تحقق الاستفادة المرجوة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وتفيدهم في اكتساب المهارات التي يحتاجون إليها أثناء الدراسة وبعد التخرج لا يتم بإضافة بعض المصطلحات المتخصصة إلى برنامج عام في تدريس اللغة الإنجليزية وحفظ الطلاب لها أو لمجموعة من القواعد، وإنما يتم بتحديد الغرض الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله والمواقف التي سيستخدمون فيها اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة وبعد التخرج. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الدراسات العليا يحتاجون بصورة رئيسة إلى اكتساب القدرة على قراءة وفهم المراجع الإنجليزية المختلفة ذات الصلة بتخصصهم، والتي سيستخدمونها أثناء دراسة مقررات الماجستير أو الدكتوراه أو إعداد البحوث والتقارير وكتابة الرسالة، واكتساب القدرة على ترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية إلى اللغة العربية. لذا فإن أهداف الدورة، والمهارات الدقيقة التي ينبغي تدريب الطلاب عليها، والمادة التعليمية المستخدمة، والأنشطة التي من شأنها أن تنمي لدى الطلاب المهارات المرغوب فيها، وتنظيم الموقف التعليمي بما يحقق الأهداف المرجوة، ينبغي أن تدور حول تلك الحاجات.

أولاً: الأهداف العامة للدورة

يمكن ترجمة حاجات الطلاب — كما كشفت عنها هذه الدراسة — إلى أهداف عامة للدورة على النحو التالي:

١ ـ تنمية قدرة طلاب وطالبات الدراسات العليا على قراءة المراجع المتخصصة باللغة الإنجليزية.

٢ ـ تنمية قدرة طلاب وطالبات الدراسات العليا على ترجمة المعلومات التي تهمهم في المراجع الإنجليزية المتخصصة إلى اللغة العربية.

٣ ـ تدريب الطلاب على المهارات الدراسية. على الرغم من عدم إشارة الطلاب إلى حاجتهم إلى المهارات الدراسية، إلا أنه من الضروري إضافتها كهدف للدورة. فقد أوصى ستريفنز [٢٠، ص٩١] بضرورة أن تتضمن الدورة جانبًا أساسيًّا يركز على المهارات الدراسية إذا كان الطالب يدرس اللغة الإنجليزية كشرط للقبول في أحد التخصصات، كما هي الحال في أقسام الجغرافيا وإدارة الصحة والمستشفيات والمحاسبة بجامعة الملك سعود.

ثانيًا: المهارات الدقيقة

أشارت شليبجرل وبومان [٢١، ص٥٩] إلى ضرورة تحليل الأهداف العامة إلى مهارات سلوكية محددة يمكن تحقيقها. لذا فإنه يمكن تحليل الأهداف الثلاثة السابقة للدورة إلى مهارات قرائية وترجمية ودراسية دقيقة محددة لتدريب طلاب الدراسات العليا عليها أثناء الدورة على النحو التالي:

١ ـ المهارات القرائية

وتشمل:

- استخراج الفكرة الرئيسة للنص ككل والفكرة الرئيسة لكل فقرة.
- استخراج الأفكار التفصيلية للنص ككل ولكل فقرة.
- فهم طريقة تنظيم الفصل ككل وفهم طريقة تنظيم كل فقرة.
- فهم الجمل الطويلة الموجودة في النص عن طريق تقطيعها إلى أجزاء صغيرة وربط الأجزاء ببعضها البعض.
- استخراج الكلمات والعبارات الانتقالية والروابط التي تربط الجمل والفقرات ببعضها البعض.

ـ التعرف على ما في النص من عبارات تشير إلى الفكرة التي تلخص الموضوع أو الفقرات والعبارات التي تشير إلى الأسباب والنتائج أو التناقض في الأفكار أو الاستمرار في عرض فكرة معينة أو الانتقال إلى فكرة جديدة.

ـ قراءة وفهم ما في النص من صور وخرائط ورسومات بيانية وجداول وإحصائيات وأسماء وتواريخ ومعادلات ورموز.

ـ ربط الضمير بالاسم الذي يعود عليه.

ـ فهم التعليمات المكتوبة.

ـ تحديد الأفكار الضرورية والأفكار غير الضرورية لموضوع معين.

٢ ـ مهارات الترجمة

وتشمل:

ـ ترجمة الفكرة الرئيسة أو المعنى العام للنص ككل وللفقرة إلى اللغة العربية شفهيًا وكتابة.

ـ ترجمة الأفكار التفصيلية للنص ككل ولكل فقرة شفهيًا وكتابة ترجمة مجملة.

ـ قراءة فصل كامل وإعطاء ملخص للأفكار الرئيسة في الفصل باللغة العربية في حدود ٣٠٠ كلمة مثلاً.

٣ ـ المهارات الدراسية

وتشمل:

ـ البحث عن المعلومات المطلوبة باستخدام المكونات المختلفة للكتاب (العنوان، المؤلف، الناشر، سنة النشر، المقدمة، قائمة المحتويات، عناوين الفصول، العناوين الجانبية في كل فصل).

ـ البحث عن المعلومات المطلوبة باستخدام المكونات المختلفة للبحث أو مستخلصات البحوث أو الرسائل (مشكلة البحث، أهداف الدراسة، أداة البحث، طريقة البحث، عينة الدراسة، نتائج البحث. . . إلخ).

ـ البحث عن مصادر المعلومات المختلفة في تخصص الطالب في المكتبة مثل الدوريات ومستخلصات البحوث والرسائل ودوائر المعارف.
ـ البحث عن المعلومات المطلوبة في مصادر المعلومات المتخصصة.
ـ اختيار موضوع في تخصص الطالب والبحث عن عدد من المصادر ذات الصلة بالموضوع وقراءة تلك المصادر للإجابة عن أسئلة يحددها الأستاذ.
ـ استخدام مخطط للفصل المقروء لكتابة ترجمة للنص المقروء.
ـ تغيير طريقة القراءة وفقًا لطبيعة النص المقروء ووفقًا للهدف من القراءة.
ـ زيادة سرعة القراءة.
ـ إلقاء نظرة سريعة على النص لاستخلاص الأفكار الرئيسة فيه.
ـ القراءة الدقيقة المتأنية للبحث عن إجابة لسؤال معين.
ـ تحديد هدف للقراءة قبل البدء في قراءة النص.

ثالثًا: المادة القرائية

أشار كل من فرايدنبيرج Frydenberg [٣٠، ص٥٧]، وشلبيجريل وبومان [٢١، ص٦١] إلى أنه، عند تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، ينبغي استخدام نصوص للقراءة ذات صلة بتخصص الطالب، وينبغي أن تكون النصوص غير مبسطة أو قصيرة au-thentic text ، حتى تكون دافعية الطلبة للتعلم أكبر.

ومن النصوص المتخصصة التي يكثر استخدام طلاب الدراسات العليا لها أثناء دراستهم وكتابتهم للرسالة والبحوث، والتي يمكن تدريب الطلبة على قراءتها باللغة الإنجليزية ما يلي: فصول من كتب في تخصص الطالب، مقالات وبحوث من الدوريات وتقارير ومستخلصات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه في تخصص الطالب، ومقالات منشورة في دوائر المعارف ذات صلة بتخصص الطالب، وقواميس أحادية اللغة متخصصة في الجغرافيا أو الاقتصاد أو الإدارة أو علم الاجتماع وغيرها، وخرائط وأطالس لطلاب قسمي الجغرافيا والتاريخ، وإحصائيات وجداول ورسوم بيانية، ونصوص أدبية وقصائد وروايات ومسرحيات باللغة الإنجليزية.

رابعًا: تهيئة الأساتذة

يتطلب تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة مهارة في تدريس اللغة الإنجليزية خاصة في إعداد المادة التعليمية واختيارها، كما يتطلب بعض المعرفة بمجال تخصص الطلاب [٢٥، ص٤٧٢]. وحيث إن بعض الأساتذة الذين يكلفون بتدريس الدورة لطلاب الدراسات العليا قد يكونون متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية العامة وليسوا متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وقد تكون معرفتهم بمجال تخصص الطلاب محدودة جدًا، وقد يجدون صعوبة في فهم النصوص المتخصصة، وقد لا يدركون نوعية حاجة الطلاب إلى دراسة اللغة الإنجليزية والمهارات التي ينبغي أن يركزوا عليها، لذا فإنه من الضروري تهيئة الأساتذة لتدريس الدورة قبل بدئها، وذلك بعقد دورات تدريبية قصيرة تحت إشراف متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة وأساتذة في التخصص، بحيث يتعرفون على حاجات الطلبة (أي لماذا يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية) والمهارات القرائية والترجمية والدراسية الواجب تدريب الطلاب عليها، وأنواع النصوص المتخصصة التي ينبغي تدريب الطلاب على قراءتها وكيفية اختيارها.

خامسًا: المدة الزمنية للدورة

يتميز تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة بأن الطلاب يدرسون اللغة لمدة زمنية محددة، وذلك لأن تعلم اللغة الإنجليزية ليس غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لاكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة يحتاجون إليها للنجاح في دراستهم أو أدائهم للمهنة في المستقبل. لذا فإنه من الضروري تحديد المدة الزمنية المطلوبة لاكتساب الطلاب للمهارات المرغوب فيها. وحيث إن الباحثة لا تستطيع تحديد المدة التي قد تراها مناسبة، لأن ذلك من صلاحيات الأقسام المعنية، لذا فإن المدة الزمنية للدورة المقترحة هي المدة الزمنية المحددة في الخطة الدراسية للقسم، أي فصل دراسي كامل بواقع ست ساعات في الأسبوع لأقسام كليتي الآداب والزراعة، وبين ١٢-٢٠ ساعة في الأسبوع لطلاب كلية العلوم الإدارية.

سادسًا: دور أستاذ الدورة

يعتمد نجاح الدورة بشكل رئيس على كفاءة الأستاذ القائم عليها. وحتى تتحقق

أكبر استفادة ممكنة للطلاب من الدورة، ينبغي أن يقوم الأستاذ بما يلي:

١ ـ توزيع الطلاب في مجموعة أو مجموعات تضم الطلاب ذوي التخصص الواحد معًا. وإذا اضطر إلى تدريس الطلاب ذوي التخصصات المختلفة معًا، عليه أن يتعامل مع الطلاب بشكل فردي وفقًا لحاجات كل طالب وتخصصه، وأن يعطي طلاب التخصص الواحد نصوصًا وواجبات في تخصصهم مع التركيز على التوجيه والتقويم الفردي.

٢ ـ تحديد مستوى الطلاب في فهم المقروء قبل بداية الدورة، وذلك :باستخدام اختيار قبلي في القراءة يتكون من عدد من النصوص المختلفة في طولها ودرجة صعوبتها، ووضع أسئلة على كل منها تقيس بعض المهارات القرائية الأساسية مثل تحديد الفكرة العامة للنص أو لإحدى الفقرات، والتعرف على وتذكر الأفكار التفصيلية التي تدعم الفكرة العامة، وفهم وتذكر علاقات السبب والنتيجة والتسلسل الزمني للأحداث وسمات الشخصية، وفهم الأفكار المذكورة صراحة أو ضمنًا في النص وغير ذلك، حتى يحدد الأستاذ مستوى النصوص التي سيبدأ الطلاب بقراءتها. فإذا كان مستوى بعض الطلاب ضعيفًا في القراءة، فإنه من الضروري أن يبدأ الأستاذ بمرحلة تمهيدية لمدة تتراوح بين ٤-٦ أسابيع تكون مرحلة انتقال بين المستوى الحالي للطلاب والنصوص المتقدمة التي سيتدربون على قراءتها. بحيث يتدرب الطلاب على قراءة نصوص متخصصة مبسطة وقصيرة في البداية، وتنمية بعض المهارات القرائية الأساسية لديهم. ويمكن استخدام بعض كتب تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب الزراعة أو الاجتماع أو الجغرافيا أو العلوم الإدارية المنشورة لهذا الغرض.

٣ ـ وضع خطة لتدريس الدورة تتمثل في ترجمة الأهداف والمهارات القرائية والترجمية والدراسية المذكورة أعلاه إلى برنامج تعليمي يتكون من أنشطة على مستوى المحاضرة واليوم والأسبوع، وجعل المحاضرات اليومية والأسبوعية ذات صلة ببعضها البعض، وتنظيم تسلسل تدريس المهارات وتوزيع المادة العلمية الخاصة بالدورة على المدة الزمنية للدورة، ومراعاة التدرج في مستوى صعوبة النصوص والمهام، وإعداد أنشطة وواجبات ومهام لتدريب الطلاب على المهارات.

٤ ـ اختيار المادة القرائية من الكتب والدوريات والتقارير ومستخلصات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه ودوائر المعارف والقواميس أحادية اللغة والنصوص الأدبية

والقصائد والروايات والمسرحيات وفقًا لتخصص الطلاب. ولاختيار مراجع ذات موضوعات مألوفة للطلاب يمكن استخدام مراجع من مرحلة البكالوريوس حتى يستعين الطالب بمعلوماته السابقة في التخصص للتنبؤ والتخمين وبالتالي فهم النص المقروء. ويمكن الاستعانة بأحد أساتذة التخصص أو بالطلاب أنفسهم في اختيار نصوص القراءة. وينبغي أن تكون النصوص متنوعة ومختلفة في طولها ومستوى صعوبتها.

٥ ـ إعداد المادة القرائية قبل البدء في تدريسها، وذلك بتحليل النصوص وتحديد المصطلحات والتراكيب اللغوية والجمل الصعبة لمساعدة الطلاب على فهمها أثناء قراءة النص. وحيث إنه ليس من الممكن تدريب الطلاب على جميع المهارات القرائية والترجمية والدراسية من خلال نص واحد، لذا ينبغي التدرج في تدريب الطلاب على المهارات المختلفة، وتدريب الطلاب على بعض مهارات في كل نص، واختيار نصوص متخصصة مختلفة تغطي جميع أنواع المهارات.

٦ ـ اختيار وسائل تعليمية وطرق تدريس تتناسب مع المهارة ونوعية النص الذي هو بصدد تدريسه. بالنسبة للوسائل التعليمية، فهي معروفة لأستاذ اللغة وتعتمد أساسًا على الرموز المكتوبة والجداول والرسومات البيانية والخرائط والأطالس والأفلام التعليمية وجهاز العرض العلوي والزيارات الميدانية التي يمكن أن تدعم أو تساعد الطلاب في فهمهم للنص المقروء وغيرها. ومن طرق التدريس التي يمكن استخدامها المناقشة، والعمل الفردي، والعمل في مجموعات صغيرة، وتكليف الطلاب بقراءة نص متخصص، وإعداد تقرير أو حل بعض الأسئلة التي تتطلب فهم الطالب لما يقرأ. ويمكن أن يكلف الطلاب بالبحث عن مصادر المعلومات المتخصصة في المكتبة والبحث عن مستخلصات أو مقالات تدور حول موضوع يهم الطالب في مصادر المعلومات الخاصة بذلك قبل كتابة التقرير أو الإجابة عن الأسئلة. ويمكن أن يقوم الطلاب بزيارة أو دراسة ميدانية صغيرة ويقرأون نصوصًا ذات صلة بموضوع الزيارة قبل الزيارة أو بعدها وإعداد تقرير خاص بذلك.

وتجدر الإشارة إلى أنه ليس من الممكن تدريس المهارات القرائية بمعزل تام عن مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة، بل يصحب تدريس القراءة استخدام للمهارات الأخرى مثل الاستماع إلى أسئلة الأستاذ، قيام الطلاب بالإجابة عن الأسئلة أو ترجمة فقرة شفهيًا، أو كتابة. أي أن الهدف من استخدام المهارات الأخرى هو التحقق من فهم

الطلاب للنص المكتوب أو مساعدتهم على فهمه.

إن الهدف من استخدام النصوص المتخصصة ليس تدريس محتوى النصوص (المعلومات الموجودة في النص) للطلاب، وإنما مساعدة الطلاب على تطبيق المهارات القرائية التي يستخدمونها باللغة العربية على النصوص الإنجليزية. وبإمكان مدرس اللغة أن يوظف معلومات الطلاب في التخصص لفهم فقرة صعبة أو للتعرف على معنى جملة أو مصطلح صعب.

عند قراءة النصوص المتخصصة، ينبغي التأكيد على المعنى العام للنص وليس على كل كلمة وجملة في النص ودراسة النص دراسة عميقة مستفيضة. أما بالنسبة للتراكيب والمصطلحات الصعبة، فيمكن تدريب الطلاب على تحليل الجمل الطويلة والمعقدة التركيب، وعلى استنباط معاني المصطلحات الصعبة بعدة طرق أثناء قراءة النص.

أثناء تدريب الطلاب على الترجمة، يقتصر التدريب على الترجمة التلخيصية أو ترجمة المعنى العام للنص، وليس من الضروري استخدام الترجمة الحرفية أو ترجمة كل كلمة وجملة في النص.

٧ - تهيئة جو الفصل بحيث يكون وديًا يبعث على الثقة بالنفس ويشجع الطلاب على المحاولة وارتكاب الأخطاء. إذ من الممكن أن يتردد بعض الطلاب في التحدث أو الاشتراك في المناقشة في الفصل خوفًا من ارتكاب الأخطاء، ولأن قدراتهم في اللغة الإنجليزية أو في القراءة والفهم محدودة.

٨ - تقويم الطلاب والدورة. ويتمثل تقويم الطلاب في تحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلمهم قراءة المراجع المتخصصة وإيجاد الحلول لها. لذا فإنه من الضروري استخدام التقويم الدوري جنبًا إلى جنب مع كل مهارة يتعلمونها وكل نص يتدربون على قراءته، مع إتاحة الفرصة للطلاب لارتكاب الأخطاء ومحاولة تصحيح أخطائهم بأنفسهم. أي أن على الأستاذ أن يتابع كل نشاط يقوم به الطلاب ويقدم لهم التغذية الرجعية اللازمة.

أما التقويم الختامي، فينبغي ألا يهدف إلى اجتياز الطلاب للدورة لأنها متطلب للاستمرار في برنامج الدراسات العليا، بل إلى التأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا فعلاً المهارات القرائية والدراسية والترجمية التي سوف تمكنهم من متابعة دراستهم وقراءة المراجع المتخصصة وترجمة المعلومات اللازمة للمقررات والرسالة.

بالنسبة لتقويم الدورة، فيشمل تقويم المادة القرائية المختارة والأنشطة والواجبات من حيث مناسبة مستوى صعوبتها للطلاب وصلاحيتها لتدريب الطلاب على المهارات.

سابعًا: دور الطالب في الدورة

يتميز تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنه يتمركز حول الطالب والهدف الذي يتعلم اللغة من أجله وتصمم الدورة وفقًا لأهدافه ومستواه وتخصصه. لذا فإنه من الضروري أن يكون للطلاب دور إيجابي فعال في الدورة وليس دور مستمع لما يقوله الأستاذ. فالطالب هو الذي يحدد المفردات والتراكيب الصعبة التي تعوق فهمه للنص ويستفسر عنها، وهو الذي يقرأ، ويتحدث، ويترجم، ويبحث عن إجابة الأسئلة في النص، ويحدد ما يصعب عليه، ويحل ما يكلف به من الواجبات، ويبحث عن مصادر المعلومات ويبحث عن نصوص تدور حول موضوع معين في أحد مصادر المعلومات في المكتبة، ويقوم بتصحيح أخطائه مرات ومرات.

خاتمــة

تختلف دورات تعليم اللغـة الإنجليزية لأغـراض خاصـة عن برامج تعليم اللغة الإنجليزية العامة في أن الأولى تركز على الغرض الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله، وتـركـز على مادة تعليمية ذات صلة بتخصص الـطلاب، وتـدربهم على مهارات يحتـاجـون إلى اكتسـابها ولا تركز على جميع المهارات بالدرجة نفسها، وفي كون الطلاب راشدين ولديهم دافع قوي لتعلم اللغة. لذا فإن تصميم أي دورة لتعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يقوم أساسًا على حصر وتقدير حاجات الطلاب، أي تحديد الهدف الذي يدرس الطلاب اللغة الإنجليزية من أجله، وتحديد مهارة لغوية معينة يحتاج الطلاب إلى اكتسابها، واختيار مادة تعليمية في تخصص الطلاب، وأنشطة من شأنها أن تنمي لدى الطلاب المهارة التي يحتاجون إلى اكتسابها.

ملحق رقم ١ . استبانة للتعرف على آراء طلاب وطالبات الدراسات العليا في الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة رأيك في الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية لطلاب وطالبات الدراسات العليا للتعرف على مدى استفادتك منها ولإلقاء الضوء على بعض نواحي القوة والقصور فيها، حتى نتمكن من تحسينها ورفع مستواها، ليتحقق لطلاب وطالبات الدراسات العليا في المستقبل أكبر استفادة ممكنة. لذا نرجو منك التكرم بقراءة كل سؤال بعناية، ووضع علامة √ أمام إجابة أو أكثر، كما نرجو منك الإجابة عن جميع الأسئلة.

(١) القسم: ....

(٢) المرحلة الدراسية:

.... ١ ـ ماجستير

.... ٢ ـ دكتوراه

(٣) أي الجوانب التالية ركزت عليها الدورة بصورة أكبر:

.... ١ ـ الاستماع

.... ٢ ـ المحادثة

.... ٣ ـ القراءة

.... ٤ ـ الكتابة

.... ٥ ـ القواعد

.... ٦ ـ الكلمات

.... ٧ ـ الترجمة

.... ٨ ـ البحث عن المراجع الإنجليزية في المكتبة

.... ٩ ـ كتابة البحث باللغة الإنجليزية

١٠ـ اذكر جوانب أخرى ....

(٤) ما مدى استفادتك من نصوص القراءة التي استخدمت في الدورة:

.... ١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًا

.... ٢ ـ استفدت إلى حد كبير

.... ٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة

.... ٤ ـ استفدت إلى حد ما

.... ٥ ـ لم أستفد على الإطلاق

(٥) ما مدى استفادتك من الواجبات الكتابية المصاحبة للنصوص المقروءة:

.... ١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًّا

.... ٢ ـ استفدت إلى حد كبير

.... ٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة

.... ٤ ـ استفدت إلى حد ما

.... ٥ ـ لم أستفد على الإطلاق

(٦) ما مدى استفادتك من الدورة المكثفة في اللغة الإنجليزية بشكل عام:

.... ١ ـ استفدت إلى حد كبير جدًّا

.... ٢ ـ استفدت إلى حد كبير

.... ٣ ـ استفدت بدرجة متوسطة

.... ٤ ـ استفدت إلى حد ما

.... ٥ ـ لم أستفد على الإطلاق

(٧) إذا كنت قد استفدت من الدورة المكثفة، فما هي في اعتقادك أسباب ذلك؟

....

....

(٨) إذا لم تستفد من الدورة المكثفة، فما هي في اعتقادك أسباب ذلك؟

....

....

ملحق رقم ٢ . استبانة لتحديد حاجة طلاب وطالبات الدراسات العليا إلى دراسة اللغة الإنجليزية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

بين يديك استبانة تهدف إلى تحديد حاجتك إلى دراسة اللغة الإنجليزية أثناء دراسة مقررات الدراسات العليا وكتابة رسالة الماجستير أو الدكتوراه وحاجتك إلى اللغة الإنجليزية في حياتك العملية بعد التخرج، وذلك حتى نتمكن من التعرف على المهارات التي ينبغي تدريبك عليها أثناء دراستك للغة الإنجليزية في الدورة المكثفة، حتى تتحقق لك أكبر استفادة ممكنة من الدورة المكثفة.

والمطلوب منك أن تقرأ كل حاجة من الحاجات المذكورة في الاستبانة وتضع علامة √ أمام العبارة التي تشير إلى نوعية استخدامك للغة الإنجليزية.

(١) لماذا تحتاج إلى اللغة الإنجليزية أثناء دراستك للمقررات وإعداد الرسالة. (ضع علامة √ أمام إجابة أو أكثر):

.... ١ ـ لفهم المحاضرات.

.... ٢ ـ لتدوين الملاحظات أثناء شرح الأستاذ.

.... ٣ ـ لطرح الأسئلة باللغة الإنجليزية.

.... ٤ ـ للاشتراك في المناقشة في الفصل.

.... ٥ ـ لإلقاء بحث أو تقرير شفهي باللغة الإنجليزية أمام الزملاء في الفصل.

.... ٦ ـ لقراءة المراجع في تخصصك.

.... ٧ ـ لتدوين المعلومات اللازمة أثناء قراءة المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٨ ـ لترجمة المعلومات اللازمة للبحث أو للرسالة من المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٩ ـ للإجابة عن أسئلة الامتحانات باللغة الإنجليزية.

.... ١٠ـ لكتابة التقارير والبحوث باللغة الإنجليزية.

.... ١١ـ لكتابة الرسالة باللغة الإنجليزية.

١٢ـ اذكر احتياجات أخرى تراها مناسبة.

....

....

(٢) لماذا تحتاج إلى اللغة الإنجليزية في حياتك العملية بعد التخرج (ضع علامة/ أمام إجابة أو أكثر):

.... ١ ـ لفهم ما يقوله أحد المتخصصين الأجانب في الندوات والمؤتمرات والأفلام العلمية والتسجيلات... إلخ.

.... ٢ ـ لتدريس مواد في تخصصك باللغة الإنجليزية.

.... ٣ ـ لإلقاء تقرير باللغة الإنجليزية في الندوات والمؤتمرات.

.... ٤ ـ للتحدث مع أحد المتخصصين الأجانب في أحد موضوعات التخصص.

.... ٥ ـ للاستمرار في قراءة المراجع في التخصص.

.... ٦ ـ لترجمة المعلومات اللازمة للتدريس أو البحوث من المراجع الإنجليزية المتخصصة.

.... ٧ ـ لكتابة التقارير باللغة الإنجليزية.

.... ٨ ـ لكتابة المستخلصات باللغة الإنجليزية.

.... ٩ ـ لكتابة البحوث ونشرها في الدوريات الأجنبية.

١٠ـ اذكر احتياجات أخرى تراها مناسبة.

....

....

المراجــــع

[١] Baumgardner, R.J., D. Chamberlain, A.T. Dharmapriya, and B.W. Staley. "ESP for Engineers: Two Approaches." ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 612 (1985).

[٢] Sorensen, K. "Modifying an ESP Course Syllabus and Materials Through a Teacher - Planned Needs Assessment." ERIC Document Reproduction Service No. ED 275 196 (1985).

[٣] Gray - Richards, M., and E. Kirley. "English for the Health Sciences: Special Projects Report." ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 246 (1987).

[٤] Bynum, H. S. "English for Petrochemical Plant Operators." ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 997 (1985).

[٥] Reynolds, M. J. "Communicative Syllabus Design the Topic and Task Approach." ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 559 (1981).

[٦] O'Flanagan, N. J. "A Program for Teaching and Learning to Read Professional Text in a Second/ Foreign Language at Siemens AG." ERIC Document Reproduction Service No. ED 224 329 (1982).

[٧] Bensoussan, M., and J. Golan. "English for Students of Mathematics." ERIC Document Reprouction Service No. ED 257 314 (1981).

[٨] Noss, R. B. "English for Diplomats." ERIC Document Reproduction Service No. ED 293 331 (1987).

[٩] Wallace, R. "Teaching English for the Professionals: English for Specific Purposes in ESL Undergraduate Composition Courses." ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 904 (1988).

[١٠] Goodfellow, P. et al. "EST: Designing a Mini - course for Non-native Speakers of English in a Chemistry Lab Course. ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 183 (1984).

[١١] Robinson, B. "Language for Communication Engineers: a Case Study in Two-way Curriculum Development." ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 625 (1985).

[١٢] Tomizawa, S. "Designing an Intensive English Program for Business People: Curriculum and Courses." *ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 485 (1991).*

[١٣] Eggly, S., and H. Schubiner. "A Course in Speaking Fluency for Foreign Medical Residents in the United States." ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 485 (1991).

[١٤] Vivian, S. "ESP Nursing Assistants and Home Health Workers." *The ESP Journal,* 3 (1984), 165-70.

[١٥] Abo Mosallem, E. "English for Police - Officers in Egypt." *The ESP Journal*, 3 (1984), 171 81.

[١٦] Schleppegrell, M. "Economic Input: An ESP Program." *The ESP Journal*, 4 (1985), 111 19.

[١٧] Land, G. "A Made-to-measure ESP Course for Banking Staff." *The ESP Journal*, (1983), 161-71.

[١٨] Edelfelt, R. *Teacher Centers and Needs Assessment*. Washington, D.C.: National Foundation for the Improvement of Education, Teacher Center Project, 1980.

[١٩] Stufflebeam, D.L., C.H. McCormick, R.O. Brinkerhof and O.N. Cheryl. *Conducting Educational Needs Assessment*. The Netherlands: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.

[٢٠] Strevens, P. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

[٢١] Schleppegrell, M., and B. Bowman. "ESP: Teaching English for Specific Purposes." ERIC Document Reproduction Service No. ED 274 218 (1986).

[٢٢] Robinson, P. *English for Specific Purposes*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

[٢٣] Mackay, R. "Identifying the Nature of the Learner's Needs." In R. Mackay and A. Mountford, eds. *English for Specific Purposes*. London: Longman, 1978.

[٢٤] Munby, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

[٢٥] Rivers, W. *Teaching Foreign Language Skills*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٢٦] Richterich, R. and J.L. Chancerel. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

[٢٧] Schmidt, M. F. "Needs Assessment in English for Specific Purposes: The Case Study". In L. Selinker, E. Tarone and V. Hanzeli, eds. *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.

[٢٨] Frydenberg, G. "Designing an ESP Reading Skills Course." *ELT Journal*, 36, No. 3 (1982), 156-63.

An ESP Program Model for Graduate Students at King Saud University Based on Academic and Occupational Needs

Reema Al-Jurf
Assistant Professor, Institute of Languages and Translation,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to design an English for specific purposes course for graduate students at the Colleges of Arts, Administrative Sciences and Agriculture, King Saud University, based on their academic and occupational needs to learn English. A two-part needs assessment questionnaire was administered to a sample of 137 students in the three colleges. It was found that students mainly need to learn English to read specialized material in English and to translate information required for their courses, research and thesis into Arabic. To meet students' needs, it was suggested that an ESP course for graduate students should focus on developing students' reading, translation and study skills. Students shoud read different types of authentic specialized texts. An orientation program should be used for ESP instructors. Students' proficiency level should be determined by a placement pre-test. Students of the same major should be grouped together. A 4-6 week intensive course should be used as a transition period for those students who are less proficient in English. The short course may focus on reading simplified and short specialized texts, and developing students' basic reading skills. Evaluation should aim at assessing students' ability to read authentic specialized texts and their ability to apply reading, translation and study skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٤٤ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

محمد بن شحات الخطيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تزداد الحاجة في الوقت الحاضر إلى العناية بتقديم خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم. ذلك أن عددًا كبيرًا من حالات اللاتكيف الدراسي أو المهني أو الاجتماعي إنما يتسبب فيها القصور في تقديم هذه الخدمات. والتعليم الجامعي هو مصدر أساسي للقوى البشرية المؤهلة للعمل وللحياة مما يجعل لهذه الخدمات أهمية خاصة به. وقد عمد الباحث إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من طلبة الجامعات السعودية السبع بقصد التعرف على واقع خدمات التوجيه المهني بهذه الجامعات ومدى استفادة الطلبة منها. واستهدفت الدراسة الإجابة عن علاقة التوجيه المهني باختيار الطلبة للتخصصات الأكاديمية بالجامعات التي يدرسون بها، ومدى الارتباط بين هذه التخصصات وسوق العمل، ومدى إسهام التوجيه المهني في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل ونحو الدراسة الجامعية ذاتها، وتحديد العلاقة بين التوجيه المهني السابق للطلبة على التحاقهم بهذه الجامعات، والتعرف إلى مدى إلمام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغيرات العمر ونمط المدرسة الثانوية والتقدير بالمرحلة الثانوية، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي بالجامعة، ونوع الكلية، فيما يخص وجهات نظر أفراد الدراسة من الطلبة. واقتصرت الدراسة على الطلبة البنين فقط، وطبِّقت خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٢هـ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة حوالي ٦٧٦ طالبًا يمثلون جميع الكليات بالجامعات السعودية. وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى أن هناك قصورًا واضحًا في وفرة أو كفاءة الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المهني بالجامعات، على الرغم من أن هناك قناعة من قبل أفراد الدراسة بأهمية تقديم هذا النوع من الخدمات. كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات إزاء موقف أفراد الدراسة من فقرات الاستبانة كنمط المرحلة الثانوية، والتقدير

في المرحلة الثانوية، والمستوى الدراسي بالجامعة، بينما لا تظهر هذه الفروق دلالة إحصائية للمتغيرات الأخرى. وأوصت الدراسة بأهمية إيجاد تنظيم أمثل للتوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة، باعتباره نظامًا متكاملاً وليس مجرد نشاط محدود يقدم ضمن إطار الخدمات الأخرى بالجامعات، مع العناية بإدارة هذه الخدمات والبحث العلمي في مجالها واعتماد المخصصات واللوائح الخاصة بتوفير هذه الخدمات وتنظيمها.

المقدمـــــة

لقد تزايد عدد الطلاب المتقدمين للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية ذكورًا وإناثًا خلال السنوات القليلة الماضية بشكل مذهل، الأمر الذي يدل دلالة قوية على نمو بنية التعليم العالي بالبلاد بصورة ملحوظة، من ناحية، الأمر الذي تسبب في حدوث بعض الصعوبات المختلفة نوعًا وكمًا من ناحية أخرى، فخلال ما لا يزيد على سبعة عشر عامًا تطور عدد الطلبة المقبولين بالتعليم العالي من حوالي سبعة آلاف طالب عام ١٣٨٩/ ١٣٩٠هـ (١٩٦٩/ ١٩٧٠م) إلى حوالي مائة وسبعة آلاف وخمسمائة وثمانية وعشرين طالبًا وطالبة (١٠٧,٥٢٨) عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ (١٩٨٦/١٩٨٧م) وارتفع إلى حوالي (١١١,٠٨٢) طالبًا وطالبة عام ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ [١، ص١٣].

ولما كان هذا العدد كبيرًا مقارنة بعدد مؤسسات التعليم العالي بالبلاد وطاقاتها الاستيعابية، وصغر حجم قاعدة الطلب على كثير من المجالات الدراسية، وانعدام وجود المؤسسات الأهلية للتعليم العالي، فقد أدى ذلك إلى التأثير المباشر في قدرة هذه المؤسسات على تخريج المخرجات المناسبة كمًا ونوعًا. وبالرغم من ذلك فهناك أعداد كبيرة من الطلاب لم تستطع أن تستكمل مسيرة التعليم العالي فاضطرت إلى الانسحاب والتسرب بصورة كبيرة، حيث لم يتخرج من التعليم العالي حتى نهاية عام ١٤٠٦هـ سوى ٣٢٠٢٣ طالبًا وطالبة، على الرغم من أن عدد المتخرجين ذكورًا وإناثًا قد تضاعف في حد ذاته خلال الفترة نفسها إلى حوالي ستة عشر ضعفًا [٢، ص٨٩].

ويمثل الخريجون والخريجات من العلوم الإنسانية والاجتماعية ما يزيد على ٦٠٪ من إجمالي الخريجين، وحوالي ٢١٪ في مجال التربية، ١٩٪ موزعين على باقي التخصصات كالهندسة والطب والزراعة والعلوم الطبية ونحوها، وواضح ما يمكن أن يحدث في سوق العمل أن استمر الوضع على صورته هذه خلال السنوات المقبلة. ولما كان الأمر كذلك فإن

الأمـل معقـود على الباحثين وصانعي القرار في تبني سياسة وتنظيم يساعدان على ترشيد الطلب على التعليم العالي وحصره في المؤهلين له وربطه مباشرة بسوق العمل المتاحة أو المحتملة على أضعف تقدير. ولعل التوجيه المهني للطالب بمؤسسات التعليم العالي هو الوسيلة الأكثر وضوحًا في إعادة النظر في حاضر الطلاب ومستقبلهم المهني، وواقع التعليم العـالي ذاته ومستقبله في ظل التغيرات التقنية السريعة التي أخذت تطرأ على بنية العمل داخل البلاد. فقد لاحظ الباحث أن عددًا كبيرًا من العاملين في القطاعات المهنية المختلفة داخل البلاد من خريجي التعليم العالي يعملون في مهن لا تتفق تمامًا مع ما سبق تدريبهم عليه بمؤسسات التعليم العالي، مما يؤدي إلى صعوبات بالغة في تصنيف الفئات المهنية ذاتها وتحـديد المهـارات والقدرات اللازمة لهذه الفئات المختلفة. فعلى الرغم من الإقبال على التعليم العالي، إلا أنه لا يمكن القول إن الفرص الوظيفية المتاحة في السوق قد تشبعت أو أوشكت على ذلك من مخرجات التعليم العالي، خاصة إذا أعدنا النظر في مفهوم الكفاءة النوعية لخريجي التعليم العالي وأمعنا النظر في تطورات سوق العمل وزيادة كفاءتها النوعية كذلـك وبصـورة أكثـر دقة، فإن هناك نقصًا واضحًا جدًّا في الأيدي العاملة المحلية في المجـالات الفنية من خريجي التعليم العـالي بالبلاد. ويصعب سد العوز في هذا المجال استنادًا إلى تطورات السوق المحلية للعمالة خلال فترة طويلة قادمة. ومع كل هذا فإن هناك تشبعًا واضحًا في سوق العمل من مخرجات التعليم العالي في بعض المجالات، ولكن هذا التشبع ليس تشبعًا حقيقيًّا، فهو تشبع عددي يرتبط بطبيعة تصنيف الفئات المهنية ذاتها، وهذا يعني أحد أمرين، إما أن تكون سوق العمل في هذه المجالات التي أطلق عليها أنها متشبعة بمخرجات التعليم العالي غير متطورة ولم تواكب التغيرات المهنية والتقنية المعاصرة، وهذا يعني أنها ستظل تقليدية، ويظل العمل المتوقع منها تقليديًّا كذلك، وهذا بطبيعة الحال لا ينسجم مع طموحات البلاد في إحراز مزيد من التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وإما أن يكـون وراء ذلك صعوبات تتعلق بتخطيط القطاعات المهنية والقوى العاملة اللازمة لها بادىء ذي بدء. وفي كلتا الحالتين فإن الحقيقة يجب أن تظل ماثلة، ووفق المفهوم الإسلامي للعمـل، فإن العمل في حد ذاته هو شيء تحكمه إرادة الإنسان نفسه قبل أن تحكمه تغيرات البنية المهنية وسوق العمل ونحو ذلك مما قد يتسبب بشكل أو بآخر في حدوث مشكلات البطالة بنوعيها الظاهر والمقنع، أو مشكلات عدم التكيف المهني أو صعوبة مواكبة المتطلبات

المهارية للمهنة ومحوها. والأمر الأكثر صعوبة هنا هو أن هناك فائضًا مستمرًا وسيبقى مستمرا إلى وقت طويل من مخرجات التعليم العالي في بعض المجالات التخصصية ما لم يتم ترشيد الطلب على هذه التخصصات من ناحية، وإعادة النظر في تحديث تصنيف المجالات المهنية المرتبطة بهذه التخصصات [٣، ص٣١]. فعلى سبيل المثال، لو افترضنا أن هناك فائضًا من خريجي تخصص الإدارة العامة بالبلاد، يمكننا أن ننظر في طبيعة التصنيف المهني المتاح لخريجي هذا التخصص ونرى المجالات المهنية وتوصيفاتها المختلفة. ونرى مدى ارتباطها بكل توصيف، فإذا لم يتطابق تمامًا فإن ذلك يستدعي إعادة النظر في توصيف المهنة ذاتها أو إعادة النظر في طبيعة التخصص ذاته الذي تتلمذ فيه الخريج.

إن عملية تحليل المهن وتحليل المهارات التي يكتسبها المتعلمون بالبرامج الدراسية ليست عملية ضئيلة القيمة لتتم كل عشرين عامًا أو أكثر، إنها عملية فنية معقدة تستلزم التحليل الدائم في كل عام، ذلك أن البرنامج الدراسي الذي لا تحكمه التغيرات المهنية الطارئة في سوق العمل قد تكون أضراره أكثر من فوائده، كما أن فعالية البرنامج تحكمها استجابته لهذه التغيرات، وذلك تجنبًا لما يطلق عليه اليوم مشكلة «تقادم المعرفة.» ذلك أننا لو تأملنا البرامج الدراسية المتاحة اليوم في مؤسسات التعليم العالي، لوجدنا أكثرها يعيش هذه المشكلة. من أجل ذلك، فإن هناك عوامل كثيرة يمكن أن تلعب دورًا بارزًا في تقليص حدة مشكلات التخصص وزيادة المخرجات بصورة تفيض عن الحاجة من التعليم العالي وتحسين تطوير مدارك الطلاب عن أنفسهم وعن مجتمعاتهم وظروفها المتغيرة، ومن بين هذه العوامل التوجيه والإرشاد المهني لطلاب التعليم العالي.

مشكلة الدراسة

إن التوجيه المهني في ظل المتغيرات المهنية والتقنية المختلفة التي طرأت على البلاد أصبح ضرورة ملحة في جميع مؤسسات التعليم ومراحله، بل إنه يمكن القول إن أي برنامج للتعليم يفتقر إلى توافر خدمات التوجيه المهني هو برنامج ناقص. ومدلولية النقص هنا واسعة الاتجاهات، إذ يمكن أن يكون النقص في أهداف البرنامج، وفي استراتيجياته، وفي محتوياته، وفي ارتباط محتوياته بالبيئة، وفي كفاءة القائمين عليه، من إداريين ومعلمين وفنيين، وفي وسائل وأدوات تقديمه كذلك. ومؤسسات التعليم العالي حاليًا تعتبر مصادر العمالة المحترقة الأكثر فعالية كما يفترض أن تكون؛ على الرغم من ذلك، فإن هذه

المؤسسات ـــ علاوة على ما تعانيه من مشكلات في برامجها الدراسية ومدى ارتباطها بسوق العمل وكفاءتها ـــ، فإن الدارسين بها قلّ أن تكون لديهم قناعة فعلية بما يدرسونه، ومعرفة واضحة لما سوف يعملونه بعد تخرجهم، وإدراك جيد لما هو متاح خارج حدود المؤسسة التعليمية العليا من مجالات مهنية مناسبة لرغباتهم وميولهم وقدراتهم ومهاراتهم وتخصصاتهم، الأمر الذي يتسبب في حدوث عدد من الصعوبات لهم ولمجتمعهم. وتنحصر مشكلة الدراسة هنا في التعرف على واقع التوجيه المهني لطلاب الجامعات ومدى إدراكهم لمتطلبات السوق المهنية من المتخصصين ومدى ارتباط تخصصاتهم بهذا السوق.

أهداف الدراسة

يهدف الباحث إلى دراسة واقع التوجيه المهني بمؤسسات التعليم الجامعي من حيث توافر خدماته، وفعالياتها، وعلاقتها بقناعة الطلاب بالتخصصات الدراسية التي يدرسونها بهذه المؤسسات، ومدى الارتباط بين التخصصات وسوق العمل والتوجيه المهني السابق على الالتحاق بالجامعة والتوجهات الطلابية نحو العمل من جهة، ونحو الدراسة من جهة أخرى، ومدى إلمامهم بالمهن القائمة بالمجتمع، والتعرف على مدى الاختلاف في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة لهذه القضايا باختلاف المتغيرات.

أهمية الدراسة

يتوقع الباحث أن تسهم الدراسة في دعم فلسفة وأهمية توافر برامج التوجيه المهني بمؤسسات التعليم الجامعي بالمجتمع المحلي للمملكة العربية السعودية، كما يتوقع أن تستفيد الأجهزة المعنية بالتعليم العالي، كوزارة التعليم العالي، ووزارة التخطيط، ومجلس القوى العاملة، من نتائج الدراسة في تخطيط خدمات التوجيه المهني للطلاب حاليًا أو مستقبليًا بما يعود على المجتمع بالفائدة والنفع.

تساؤلات الدراسة

س ١ ما علاقة التوجيه المهني باختيار الطلبة للتخصصات الأكاديمية بالجامعة التي يدرسون بها؟

س ٢ ما مدى الارتباط بين التخصصات الأكاديمية وسوق العمل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س ٣ ما مدى إسهام التوجيه المهني بالتعليم الجامعي في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل ونحو الدراسة الجامعية من وجهة نظرهم؟

س ٤ ما علاقة التوجيه المهني السابق للطلبة بالتحاقهم بالجامعات من وجهة نظرهم؟

س ٥ ما مدى توافر خدمات التوجيه المهني بالجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س ٦ ما مدى إلمام أفراد عينة الدراسة بالمهن القائمة بالمجتمع من وجهة نظرهم من خلال خدمات التوجيه المهني المقدمة لهم بالجامعات؟

س ٧ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات «العمر، نمط المدرسة الثانوية السابق على الالتحاق بالجامعة، التقدير بالمدرسة الثانوية، المستوى الدراسي، المعدل الأكاديمي بالجامعة، نوع الكلية التي يدرس بها الطالب بالجامعة» على محاور الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة الجامعات السعودية البنين فقط.

مصطلحات الدراسة

التوجيه المهني

يقصد بالتوجيه المهني «مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله ودوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل.» ويعرفه لندن على أنه خدمة تتعلق بالاختيار المهني وتخطيط المستقبل المهني والإعداد له والتكيف معه بالنسبة للطلاب بالمراحل الدراسية وأنماط التعليم المختلفة [٤، ص٢]. ويرى عبدالرحمن العيسوي أنه، على الرغم من وجود العديد من التعريفات المحددة للتوجيه والإرشاد المهني، إلا أنه في النهاية يختلف في تعريفه من حقل إلى حقل من العلوم، فمن الأفراد من ينظر إلى التوجيه المهني على أنه

خدمة تقدم لمساعدة الناس ليقيموا تكيفهم الاقتصادي المقنع . وينظر إليه آخرون على أنه أداة وقائية وعلاجية لطلاب المدارس أمام مشكلات التكيف الاجتماعي والشخصي [٥، ص٩٥] .

التخصص الدراسي

هو البرنامج الدراسي الذي يمثل «نوع التعليم والتدريب» الذي يدرسه الطالب، إما عن قناعة ذاتية أو عن طريق توجيهه إلزامًا لدراسته .

القناعة الذاتية بالتخصص

هي درجة الرضا التي تتولد عند الطالب في مجال تخصصه ومدى تكيفه مع البرنامج الدراسي، ومدى إشباع البرنامج الدراسي لحاجات الطالب وميوله ورغباته .

سوق العمل

هي الفرص المهنية والحرفية المتاحة في البيئة الاجتماعية المحلية أو الوطن القائمة على مبدأ العرض والطلب .

التقديرات الدراسية

هي معدلات الإنجاز الأكاديمي للطلاب خلال فترة زمنية معينة من دراسة برنامج دراسي معين أو عند الانتهاء منه .

المعلومات المهنية لدى الطالب

هي مدى توافر الثقافة المهنية لديه من خلال المصادر المحلية أو الشخصية ويشمل ذلك معرفته بالمهن المتاحة بالمجتمع الذي يعيش فيه ومتطلبات المجتمع المهنية وكيفية الحصول على الفرص المهنية المتاحة .

الدراسات السابقة

هناك دراسات عديدة أجريت في مجال التوجيه المهني وشملت بعض هذه الدراسات التعليم العام وبعضها الآخر التعليم العالي. ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي:

دراسة علي محيي الدين عبدالرحمن راشد عام ١٤١٠هـ

استهدفت الدراسة بحث واقع التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تبيان خدمات برنامج التوجيه والإرشاد الجامعي، ومجالات الإرشاد، وأجهزة التوجيه والإرشاد ومهامها، وأدوار المرشدين الطلابيين، وأهم الأسس والمبادىء العلمية والسلوكية للمرشد، وأساليب التوجيه والإرشاد بالجامعة، وهي دراسة نظرية [٦].

دراسة نادية الشريف ومحمد عودة محمد عام ١٩٨٦م

واستهدفت الدراسة بحث مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية بجامعة الكويت لتحديد أهم المشكلات التي تتطلب أولوية معينة في دراستها وتقديم الخدمات الإرشادية بشأنها للطلبة. وطبِّقت الدراسة على حوالي ٢٩٦ طالبًا وطالبة، وتوصل الباحثان إلى أن هناك مشكلات متنوعة مختلفة في الأهمية تتسبب في حدوث التوتر والقلق النفسي لدى الطلبة، منها مشكلات تتعلق بالجوانب الشخصية والجوانب الدراسية والجوانب الصحية والجوانب الإرشادية ذاتها والجوانب المتعلقة بالقيم [٧].

دراسة عبدالرحمن العيسوي عام ١٩٨٦م

واستهدفت الدراسة التعرف على الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه التربوي في التعليم العالي مع تحديد بعض الاعتبارات الخاصة بأسس وقواعد التوجيه التربوي والمهني في العالم العربي بالتعليم العام والعالي على السواء، موضحة أهمية بعض المقاييس المستخدمة في عمليات التوجيه المهني والتربوي لتحديد أو الكشف عن ميول الطلبة الدراسية والمهنية [٥].

دراسة عبدالله بوبطانة عام ١٩٨٧م

استهدفت الدراسة بحث التوجيه والإرشاد التربوي والمهني من خلال نماذج من التجارب الدولية والعربية، وأوضحت كيفية اختلاف مفاهيم التوجيه والإرشاد وأغراضها،

وهي الغرض الاستقراري والغرض التنسيقي والغرض التكيفي . وبين الباحث أن تطبيق هذه الأغراض يعد مسألة متعذرة بسبب الإمكانات المادية والبشرية غير المناسبة لهذا التطبيق [٨، ص ص٢٩-٤٢].

دراسة أحمد توفيق شاولي عام ١٤٠٣هـ

واستهدف الباحث تقديم نموذج مقترح للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني يمكن تطبيقه في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مبني على الظروف والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية السائدة بالبلاد. وبين الباحث أن كفاءة خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني بالتعليم العام تعتمد على حسن الاتصال واستمراريته بين المرشد والمستفيد [٩].

دراسة فاخر عاقل عام ١٩٨٩م

واستهدفت الدراسة توضيح دور الإرشاد والتوجيه المهني في توجيه الطلبة نحو العمل. وبيّن الباحث أهمية التوجيه المهني وسبل تقديمه وأدوار القائمين عليه وعلاقته بالتربية. كما بين أن اختيار نوع الدراسة والتكيف مع الدراسة والانتقال من الدراسة إلى سوق العمل هي أبرز المشكلات التي تتعرض لها خدمات التوجيه المهني التي يرى الباحث ضرورة تقديمها بصورة تعاونية بين الأطراف المختلفة ذات العلاقة بالطالب (المنزل ـ المدرسة ـ جهات العمل) [١٠، ص ص٨٤-٩٤].

دراسة ستوني وسكوت Stoney and Scott عام ١٩٨٤م

واستهدفت الدراسة تبيان الأطر النظرية والبنائية للتوجيه المهني في الكليات ومعاهد البوليتكنيك. وأوضح الباحثان الفئات المسؤولة عن تقديم خدمات التوجيه المهني داخل هذه الكليات والمعاهد، والأساليب التي تنتهج عادة في مثل هذه الخدمات، والمعلومات اللازمة لهذه الخدمات، ومطالب الطلبة الذين يحتاجون إليها، والتعاون المطلوب بين الكليات والمعاهد وجهات العمل. وسلط الباحثان الضوء على المنظور المستقبلي لخدمات التوجيه المهني بهذه الكليات والمعاهد [١١].

دراسة محمد سيد حافظ عام ١٩٩٢م

واستهدفت الدراسة التعرف على تقويم الطلبة القطريين للمهن المختلفة واتجاهاتهم نحو المستقبل المهني. واعتمد الباحث في جمع مادة موضوعة على استبانة وزعت على ٢٠٠ طالب وطالبة موزعين على كليات جامعة قطر الست، وتضمنت إلى جانب التساؤلات الخاصة بالسن والنوع والكلية بندًا خاصًا بتوقعات الطلبة للعمل في قطاعات معينة، وبندًا خاصًا بأهم العوامل المتصلة باختيارات طلبة الجامعة للوظيفة المناسبة لهم، والتصورات المختلفة حول القيمة التي يوليها الطلبة للعثور على مهنة يزاولونها مستقبلاً، وبندًا ثالثًا يختص بطرح أفضليات العمل في الوظائف المناسبة (الاختيار المهني) وعلاقة ذلك ببعض العوامل الشخصية والمجتمعية. وكشفت الدراسة عن أن الطلاب يميلون إلى الكليات النظرية، وأنهم يتوقعون العمل في الدوائر الرسمية للدولة، ويعتقدون أن أهم معايير الحصول على الوظيفة المناسبة هي درجة التحصيل والحصول على شهادة أكاديمية أعلى من الدرجة الجامعية الأولى، ويُؤثرون العمل بالقرب من مناطق إقامة عوائلهم، ويمنحون النمو المهني في قطاع التخصص والراتب أهمية بالغة في اختيار العمل المناسب [١٣].

وهناك علاوة على هذه الدراسات، دراسات أخرى حول التوجيه المهني بالتعليم العام، وهي لا تختلف في مدلولاتها كثيراً من حيث التركيز على ضرورة تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني بالتعليم العام وفق منظورها الشامل، أو من حيث النتائج التي توصل إليها الباحثون، وهي بذلك تؤكد الحاجة إلى الدراسة الحالية ودراسات أخرى عديدة حول العناية بالتوجيه المهني بالتعليم الجامعي.

الإطار النظري

هناك كثير من المناقشات العلمية تدور حول مدى الارتباط بين المهارات التي يتعلمها المتعلمون وبين إمكانات وقدرات المتعلمين أنفسهم، جنبًا إلى جنب مع المحتويات التي تتضمنها المقررات والبرامج التعليمية التي تتضمن هذه المهارات. ومع ذلك فإن التطورات الحديثة للبرامج التعليمية ولسوق العمل جعلت من الضرورة إيجاد نوع آخر من الارتباط يتم بين قدرات المتعلمين ومحتويات البرامج التعليمية من جهة، وبين احتياجات ومتطلبات المؤسسات الصناعية والتجارية والمهنية المختلفة من جهة أخرى. وفي الوقت الذي وجدت فيه كليات علمية لتحقيق هذه الغاية تهدف إلى الإسهام في عملية نقل المتعلم من المدرسة

إلى عالم العمل والمهنة، فإن كثيراً من الظروف الاقتصادية وغيرها المحيطة بهذه المستجدات لم تكن لتسهل مهمة هذه الكليات كما كان مؤمّلاً لها. بل إن هذه الظروف نفسها كانت سببًا جوهريًا في الضغط على هذه الكليات (كليات التعليم المستمر، كليات التعليم العالي ومعاهد أو كليات البوليتكنيك) لكي تعمل على إعادة تنظيم برامجها وإداراتها وغاياتها بل والطلبة الذين يمكن أن تخدمهم. وعلى الرغم من وجود العديد من الباحثين والتربويين والنفسيين الذين وضعوا كثيراً من التصورات الفكرية الحديثة لمعالجة قضية الارتباط بين الخبرة التعليمية وقدرات المتعلم من جهة وبين احتياجات سوق العمل. وقد بدأ التوجيه في أصله الحديث محددًا في المجالات المهنية بشكل استقلالي عن المدارس والبرامج التربوية على يد فرانك بارسونز عام ١٩٠٨م عندما قام بتأسيس مكتب للتوجيه المهني ببوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم قام بوضع كتاب له بعنوان «اختيار المهنة،» فأطلق عليه نتيجة له مسمى «أبو التوجيه المهني» [١٣، ص٦]. وظهرت تبعًا لذلك بعض الأنشطة ذات العلاقة كان أبرزها عقد أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني ببوسطن وصدور أول مجلة للتوجيه المهني عام ١٩١٠م، وإنشاء الجمعية القومية الأمريكية للتوجيه المهني، وإنشاء مكتب المعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية عام ١٩٣٩م. أما في إنجلترا فقد واكبت عناية المسؤولين بالتوجيه المهني الجهود الأمريكية. فقد تم خلال الفترة من عام ١٩٠٩م إلى عام ١٩٢١م إنشاء المعهد القومي لعلم النفس الصناعي ليباشر مهام التوجيه والإرشاد لتلاميذ المدارس المختلفة [١٣، ص ص٧-٩].

وقد عني الباحثون والباحثات كثيراً بقضايا التوجيه والإرشاد الطلابي وأنماطه المختلفة. ومن أكثرهم تأثيراً هم جينزبيرج عام ١٩٥١م [١٤]، وسوبر عام ١٩٥٣م [١٥]، وكرامبولتز عام ١٩٧٩م [١٦]، الذين كانت لمرئياتهم الأثر الأكبر في ظهور اتجاهين جوهريين يقوم عليهما هذا الارتباط بين المتعلم والبرنامج وسوق العمل [١١، ص ص٣-٥] وهما:

١ - اتجاه ينتقل بالفكر القائم من الشكل المباشر إلى الشكل غير المباشر على يد روجرز Rogers [١٧] ونيوسم Newsome [١٨] اللذين أكدا على أهمية العلاقة المتنامية بين الموجه والمستفيد لمساعدة المستفيد، على أن يكون إدراكًا لنفسه وإمكاناته ليتعلم المهارات المناسبة لهذه الذات وهذه الإمكانات وليضلع بمسؤولية اتخاذ قراراته حيال مستقبله.

٢ ـ اتجاه موازٍ للاتجاه الأول يركز على التعلم وعلى أهمية التربية من أجل المستقبل المهني ضمن إطار النمو المهني ذاته. ومن أنصار هذا الاتجاه واتس عام ١٩٧٧م [١٩]، الذي كان من أوائل الذين نادوا بأهمية اضطلاع الكليات عبر معلميها، والمؤسسات المهنية، بمسؤوليات مشتركة نحو التوجيه والإرشاد المهني للمتعلمين.

كما أن كتابات كل من جليسون Gleason ماردل Mardle عام ١٩٨٢م [٢٠] حول الاختيار المهني وغيرهم كان لها أثر كبير في التأثير على اتجاهات التوجيه والإرشاد المهني خاصة، وأن مثل هذه الكتابات كانت ترى أنه ليس المقصود بالتوجيه والإرشاد المهني هو العناية بالطموحات والتوقعات غير الواقعية عند الأفراد ولكن المقصود هو مساعدة الأفراد على التكيف بنجاح ضمن إطار نظام الفرص المتاحة لهم.

على أن معظم نظريات التوجيه المهني وقواعده تقع ضمن دائرتين كبيرتين هما [١١]:

١ ـ المنهج البنائي

٢ ـ المنهج المعتمد على عمليات التوجيه ذاتها

حيث يقوم المنهج البنائي على أساس النظر إلى الخصائص والحقائق المختلفة المحيطة بالفرد المستفيد والبيئة التي ينتمي إليها والعلاقة بينه وبين هذه البيئة، بينما يقوم المنهج المعتمد على عمليات التوجيه ذاتها على أساس النظر إلى أن عملية اتخاذ القرار حول المستقبل المهني هي عملية متنامية مستمرة لوقت طويل وليس مجرد عملية وقتية تغطي فترة زمنية محددة.

ولما كانت الجامعات هي مؤسسات تخصصية تُعدّ المحترفين المتخصصين، فإن من الضرورة بمكان أن تجعل عملية الالتحاق ببرامجها عملية مقننة بحيث تكون محتويات هذه البرامج مناسبة أو متوافقة مع متطلبات القوى العاملة من جهة، وبحيث تكون محققة لرغبات وإمكانات حقيقية عند الملتحقين بها من جهة أخرى [٢١، ص ص٢٥-٢٧].

والدراسة الجامعية — حتمًا — لها كثير من الخصائص والمزايا. فإذا حصل الخريج على الشهادة الجامعية فإنه بلا شك — بموجب سلم الأجور — يستحق أجرًا أعلى من أقرانه الذين هم دون مستوى الشهادة الجامعية. كما أن الدراسة الجامعية يفترض أن تزود الدارس بفهم أوضح وتقدير أكبر للخالق سبحانه وتعالى الذي وهبنا الطبيعة بما فيها، والذي وهبنا حياتنا لنستمتع بهذه الطبيعة ونفكر فيها ونوحّده ونحقق حسن الاستخلاف عليها. ويفترض أيضًا أن تزود الدراسة الجامعية الدارس بالمفاهيم النظرية والعملية التي

تجعل منه إنسانًا مواطنًا صالحًا راشدًا في سلوكه وتصرفاته. بل إن الدراسة الجامعية تساعد الدارس أصلاً على أن يكون له دور مهني معين ضمن إطار المهن المهمة للمجتمع. على أن كثيرًا من ذلك قد تغير الآن وأصبح كثير من الملتحقين بالمهن الفنية المهنية قادرين على الاستمتاع بأجور أكثر ارتفاعًا من أجور الجامعيين، الأمر الذي يجعل من الدراسة الجامعية أمرًا يستحق التوقف عنده قليلاً لمعرفة ما إذا كانت هذه الدراسة تحقق للفرد ما يصبو إليه ذاتيًا ومهنيًا، ذلك أن كثيرًا من هؤلاء الذين يدرسون بالجامعات حاليًا قد لا يكون لديهم سبب عقلاني واضح لوجودهم بها! ولذلك توجد أعداد كبيرة من هؤلاء ينتهي بهم الأمر إلى التسرب، وأعداد أخرى تبقى في البرنامج التعليمي الجامعي مددًا طويلة للغاية وقد يغير بعضهم برنامجه إلى برنامج آخر، كما أن كثيرًا منهم ينتهي به الأمر إلى بطالة ظاهرة أو مقنعة نظرًا لتشبع المتاح من الفرص الوظيفية بالمتخصصين المعينين في حقله. وبهذا يتضح أن مرد هذه العقبات يكمن في الافتقار إلى فهم واضح من قبل المتعلمين لذاتهم وإمكاناتهم ولمتطلبات سوق العمل والقوى العاملة والتغيرات الاقتصادية والتقنية المتنامية السريعة. وما التوجيه المهني إلا خدمة مهمة للغاية لتزويد المتعلمين — على اختلاف نوعياتهم — بهذا الفهم الذي ينقصهم لكي يتمكنوا من جعل التعليم ذا مغزى في حياتهم ولحياتهم وحياة مجتمعهم، وليتمكنوا من الخروج من الدائرة المغلقة التي تحيط بالتعليم الجامعي من خلال الضغوط الأسرية على الأبناء أو الضغوط الذاتية للمتعلمين أنفسهم الذين لا ينظرون إلى هذا النوع من التعليم إلا على أنه شيء جميل لكي يحصلوا عليه. في الحقيقة إن الجامعات في كثير من المواقع بحكم هذه الضغوط وغيرها مما يحيط بالعملية التعليمية لم تعد قادرة أو صالحة لإعداد المحترفين والمتخصصين من خلال عدد ضخم من برامجها الحالية. فحملة الشهادات الجامعية — عبر نظرة سريعة — لم يُعدّوا أساسًا للعمل كما كان مفترضًا أن يكون، ولم يُعدّوا لحياة دنيوية أو أخروية. وقليل أولئك الذين تتاح لهم فرص الممارسة الحقة لما تعلموه، خاصة وأن هناك بروقراطيات إدارية وفنية كثيرة تعوق هذه الممارسة تكتظ بها المؤسسات المختلفة التي يلتحق بها هؤلاء الخريجون الجامعيون.

ولا يعني هذا بالضرورة أن التوجيه المهني سيحقق ما عجز عن تحقيقه التعليم الجامعي ذاته، بل يعني بالضرورة بأنه لا غنى — على الإطلاق — عن اقتران هذا التعليم الجامعي بجميع أنواع التوجيه والإرشاد، وخاصة التوجيه المهني في تنظيمه الشمولي الواسع

الذي يقوم على مبدأ الاستمرارية القائمة على الأبعاد الضرورية التالية [٢٢]:

١ - **المبادأة**: وتعني قيام الموجه أوالمرشد باتخاذ إجراءات أولية نحو عملية التوجيه والإرشاد المهني للمستفيدين.

٢ - **التوجيه والنصح**: طرح الموضوع طرحًا موضوعيًّا هادفًا وإبداء المرئيات.

٣ - **التعليم**: تدريس المستفيد تدريسًا يتم فيه إرشاده.

٤ - **الإبلاغ**: تزويد المستفيد بما هو قائم ومتاح وظاهر.

٥ - **الإرشاد**: ويعني مباشرة عملية التوجيه والإرشاد المهني في صورتها الدقيقة.

على أن مهمة الإرشاد المهني تتجاوز حدود مهمة التوجيه المهني كثيراً. إذ يعرف الإرشاد المهني على أنه عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته وذلك للتأهيل لها والدخول في العمل والتقدم والترقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني [١٣، ص٣٤]. ولذلك تقوم مهام الإرشاد المهني على أساس تقديم الخدمات التالية [١٣، ص ص٣٥-٣٧]:

١ - المزاوجة بين الفرد والمهنة vocational fitness
٢ - التربية المهنية
٣ - تحليل العامل
٤ - تحليل العمل
٥ - الإعداد المهني (التأهيل المهني)
٦ - التدريب المهني
٧ - التشغيل
٨ - الاستقرار في العمل
٩ - الترقي
١٠- التوافق المهني

ومع أن هذه الخصوصية للإرشاد المهني تبدو واضحة تمامًا، إلا أن بعض الباحثين لا يميلون إلى تبنيها إلا من الناحية النظرية فقط، وذلك أن التطبيقات العملية للتوجيه التربوي والتعليمي وللتوجيه المهني وللتوجيه الاجتماعي لا يمكن الفصل بينها فهي متداخلة، وجميعها يستهدف مساعدة الفرد على التكيف مع بيئته باعتبارها وحدة متكاملة

[٢٣ ، ص٢٥٢] . ومن هنا يحدد سيد عبدالحميد مرسي أهداف التوجيه المهني فيما يلي :

١ ـ مساعدة الفرد على تحديد أهدافه المهنية التي تتفق مع قدراته وميوله وحاجاته الاجتماعية وتدريبه للاستعداد للعمل في المهنة التي يختارها لنفسه وتلائمه ومتابعته أثناء العمل لضمان اضطراد نجاحه .

٢ ـ استنباط الصفات والخواص الجسمية والعقلية اللازمة لنجاح الفرد في حياته العملية .

٣ ـ تنمية روح الاحترام والتقدير للأعمال المفيدة للمجتمع وبث الرغبة في العمل مما يعين الفرد على أن يتخذ مكانه المناسب في المجال المهني .

٤ ـ النظر بعين الاعتبار إلى استغلال وقت الفراغ في كل نشاط يعود على الفرد، كما أن بعض الباحثين يؤكدون على أن اكتساب الخبرات المهنية من خلال النشاط التعليمي المنهجي واللامنهجي من شأنه أن يدعم خدمات التوجيه المهني بل ويحقق أهدافها [٢٤ ، ص ص١٧-٣٨] .

ويرى عزت جرادات أن التوجيه والإرشاد المهني يقومان على عدد من المرتكزات التي تعتبر ضرورية لتحديد هويته وهي :

١ ـ مساعدة الفرد وحماية (فرديته) وتطوير ذاته .

٢ ـ توفير الخدمات الإرشادية والمهنية لجميع الأفراد المتعلمين ولمختلف المراحل التعليمية .

٣ ـ استمرارية الخدمات الإرشادية والمهنية (الوقائية والعلاجية) .

٤ ـ تكامل الخدمات الإرشادية والمهنية مع فعاليات العملية التربوية .

٥ ـ تقويم الخدمات الإرشادية والمهنية بشكل مستمر ومتواصل [٢٥ ، ص٥٧] .

كما يرى جرادات وغزالة أن الإعداد للحياة أضحى رهنًا في شكل من أشكاله الأساسية للتوجيه المهني وذلك من خلال الاعتبارات التالية :

١ ـ أن التوجيه المهني يسعى إلى توسيع آفاق معارف الطلبة عن عالم العمل والمهن .

٢ ـ أن التوجيه المهني يساعد الطلبة على إدراك العوامل المؤثرة في عالم العمل وظروفه المتغيرة .

٣ ـ أن التوجيه المهني يكسب الطلبة احترام العمل وتقدير أهميته وجدواه اجتماعيًا واقتصاديًا ويساعدهم على إدراك القيم المرتبطة بالعمل والحياة [٢٦، ص١٤].

ويتفق أحمد التل مع ما ذهب إليه جرادات وغزالة حول أهداف التوجيه المهني، إلا أنه يرى أن نجاح تحقيق هذه الأهداف يتوقف على حسن استخدام الإمكانات المتاحة في البرنامج التعليمي العام، والخطة الدراسية ووسائل الإعلام باعتبارها برامج تربوية موازية، والنشاطات التربوية باعتبارها ذات اهتمام خاص بالمدارس المختلفة. كما يرى أن خدمات التوجيه المهني تعتمد كثيرًا على أساس توفير سجل الطالب الشخصي في المدرسة، وتوفير خدمة الإرشاد، وخدمة المعلومات وخدمة اختيار المهنة وخدمة المتابعة. وبهذا فإنه يتفق أيضًا مع ما ذهب إليه سيد المرسي وغيره من حيث تداخلية مفهومي التوجيه والإرشاد المهني والتوجيه التعليمي والاجتماعي [٢٧، ص ص٢٨-٣٥].

التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

استدل الباحث من خلال الزيارات الميدانية إلى الجامعات السعودية السبع على أن جامعة واحدة فقط من بين هذه الجامعات هي التي يتوافر بها نشاط إداري متميز للعناية بالتوجيه المهني للطلبة الملتحقين بها، وهي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمنطقة الشرقية من البلاد. حيث يوجد هناك نشاط إداري تحت مسؤوليات مكتب الخريجين يمارس نشاطاته في هذا الصدد تحت مسمى «يوم المهنة.» وهذا النشاط له فعاليات عديدة للغاية، أهمها اجتماع مندوبي المؤسسات والشركات والأجهزة المهنية المختلفة مع الطلبة والمسؤولين في فترة زمنية محددة يعلن عنها مسبقًا لكي يتم تعريف الطلبة بمقتضيات المهن المختلفة في هذه المؤسسات والشروط والمواصفات والأجور والحوافز والمزايا الأخرى المتعلقة بذلك والتخصصات المرغوب لديها. كما أن هناك أنشطة متميزة للمتابعة يقوم بها هذا المكتب يتعرف من خلالها على الطلبة المتخرجين وطبيعة المهام التي يزاولونها بعد تخرجهم، ومدى فعاليتها ومواكبتها لتلك المهام، ومدى ارتياح رؤسائهم لقدراتهم وخبراتهم، وما إذا كانت هناك مقترحات خاصة بتنظيم العمل الأكاديمي والمهاري والميداني للدارسين بالتخصصات المعنية المختلفة. وتقع هذه الأنشطة ضمن إطار عمل عمادة الخدمات التعليمية [٢٨، ص٥٨]. وتنفيذًا لسياسة خدمات الطلبة بالجامعة، فقد عملت عمادة شؤون الطلاب

(مكتب الخريجين) على إصدار دليل الفرص الوظيفية لخريجي الجامعة الذي يراعى فيه عادة تجدد المعلومات المختلفة سنويًا [٢٩].

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث عمد الباحث إلى تصميم استبانة مكونة من عدد من الأسئلة تتصل بمجموعة من المحاور الرئيسة على النحو التالي:

١ ـ سبل اختيار الطلاب لتخصصاتهم الأكاديمية
٢ ـ الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل
٣ ـ اتجاهات الطلاب نحو العمل
٤ ـ اتجاهات الطلاب نحو الدراسة
٥ ـ التوجيه المهني السابق على الدراسة الجامعية
٦ ـ التوجيه المهني بالجامعة
٧ ـ المعلومات المهنية لدى الطالب

كما اشتملت الاستبانة على جزء يخص بعض المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة كالعمر، والمرحلة الدراسية السابقة على الالتحاق بالجامعة، والتقدير في المرحلة الدراسية ما قبل الجامعية، والمستوى الدراسي الحالي، والمعدل الدراسي الحالي، والكلية التي يدرس بها الطلبة.

وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة التربية المتخصصين[1] لغرض تحكيمها ومعرفة مدى ملاءمتها لغرض الدراسة وقياس صدقها. أما بالنسبة لقياس ثبات الأداة، فقد عمد الباحث إلى توزيع الاستبانة على ٢٥ طالبًا من أفراد عينة الدراسة، ثم أعاد تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها وحسب معامل الارتباط بين الاستجابتين وبلغ معامل الثبات ٠,٨٥ وهو معدل مرتفع يمكن الاعتماد عليه في تعميم النتائج التي تصل إليها هذه الدراسة. ويوضح جدول رقم ١ معامل ارتباط كل محور من محاور الدراسة.

---

١ عدد ١٠ محكمين من بين أساتذة كلية التربية. جامعة الملك سعود.

جدول رقم ١ . معامل ثبات أداة الدراسة حسب محاورها باستخدام طريقة ألفا .

المحـــــاور	معامل الثبات	عدد فقرات المحور
المحور الأول : التخصص الدراسي بالجامعة	٠,٦٢٩٣	١٠ فقرات
المحور الثاني : الارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل	٠,٧٨٦٢	١١ فقـرة
المحور الثالث : اتجاهات الطلبة نحو العمل	٠,٦٨٣٨	١٠ فقرات
المحور الرابع : اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	٠,٧٠٠٢	٩ فقرات
المحور الخامس : التوجيه المهني السابق على الدراسة الجامعية	٠,٨٦٤٨	١٠ فقرات
المحور السادس : التوجيه المهني بالجامعة	٠,٨٦٤٠	١٠ فقرات
المحور السابع : المعلومات المهنية لدى الطلبة	٠,٨٧٦٤	١٢ فقـرة

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث عددًا من أساليب التحليل الإحصائي هي تكرار النسب المئوية ومعامل الارتباط وتحليل التباين لأهمية هذه الأساليب لقياس ما يراد قياسه .

مصادر المعلومات

مصادر المعلومات التي استندت إليها الدراسة :

١ ـ وثيقة السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية

٢ ـ وثائق التعليم العالي والجامعي الصادرة عن الجامعات وعن وزارة التعليم العالي

٣ ـ الكتب والمراجع التي تناولت التعليم الجامعي بالمملكة

٤ ـ الكتب والمراجع التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد المهني بالجامعات

٥ ـ نتائج استجابات عينة الدراسة

مجتمع الدراسة

بلغ عدد طلبة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية المواطنين حتى نهاية عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ حوالي ١١١,٠٩١ طالبًا وطالبـة منهم حوالي ٦١,٣١٠ من الطلبة وحـوالي ٤٩,٧٨١ طالبة، بينما بلغ عدد الطلبة البنين غير المواطنين ـ ـوالي ٨٤٣٦ طالبًا

وحوالي ٥٠٣٧ طالبة، وبذلك يكون مجموع الطلبة والطالبات الإجمالي حوالي ١٢٤,٥٦٤ طالبًا وطالبة. وبذلك يبلغ مجتمع الدراسة حوالي ٦٩,٧٤٦ طالبًا، (٦١,٣١٠ طلاب سعوديون، ٨٤٣٦ أجنبيًا).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة حجمها حوالي ٦٧٦ طالبًا من جميع الكليات بالجامعات السعودية. كما تم توزيع الكليات إلى ثلاث مجموعات هي الكليات الإنسانية والكليات العملية والكليات الطبية. ويوضح جدول رقم ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (العمر ـ آخر مرحلة دراسية قبل الالتحاق بالجامعة ـ التقدير في المرحلة الدراسية قبل الجامعية ـ المستوى الدراسي الحالي بالجامعة ـ المعدل الدراسي الحالي للطالب بالجامعة ـ الكلية التي يدرس بها الطالب).

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها (قيمة ن = ٦٧٦).

المتغير	مفردات المتغير	التكرار	النسبة المئوية في جميع أفراد العينة	ملاحظات
العمر	١ ـ ١٨ ـ ٢٠	٨٥	١٢,٧	
	٢ ـ ٢١ ـ ٢٣	٢٩٥	٥٨.٤	
	٣ ـ ٢٤ ـ ٢٦	١٣٢	١٩,٥	
	٤ ـ ٢٧ ـ ٢٩	٣٢	٤,٧	
	٥ ـ ٣٠ فأكثر	١٢	١,٧	
	٦ ـ لم يجب	٢٠	٣,٠	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	
آخر مرحلة دراسية قبل الالتحاق بالجامعة	١ ـ معهد إعداد المعلمين الثانوي	٩	١,٢	
	٢ ـ مدرسة تحفيظ القرآن الثانوي	٨	١,٢	
	٣ ـ المدرسة الثانوية الشاملة و المطورة	٦٧	٩,٩	
	٤ ـ المدرسة الثانوية التقليدية	٤٦٢	٦٨,٣	
	٥ ـ المعاهد الفنية زراعي ـ صناعي ـ تجاري	٦	٠,٩	
	٦ ـ مؤسسات غير ما سبق	١٠٣	١٥,٣	
	٧ ـ لم يجب	٢١	٣,١	
	المجموع	٦٧٦	١٠٠,٠	

تابع جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها (قيمة ن = ٦٧٦).

المتغيـر	مفـردات المتغيـر	التكرار	النسبة المئوية في جميع أفراد العينة	ملاحظات
التقدير في المرحلة الدراسية قبل الجامعية	١ ـ ممتاز	٩٣	١٣,٧	
	٢ ـ جيد جدًا	٤٢٤	٦٢.٧	
	٣ ـ جيـد	١٣٥	٢٠,٠	
	٤ ـ مقبول	٨	١,٢	
	٥ ـ لم يجب	١٦	١.٤	
	المجمـوع	٦٧٦	١٠٠,٠	
المستوى الدراسي الحالي بالجامعة	١ ـ المستوى الأول بالجامعة	٥٢	٧.٧	
	٢ ـ المستوى الثاني بالجامعة	٧٩	١١,٧	
	٣ ـ المستوى الثالث بالجامعة	١٦٤	٢٤,٢	
	٤ ـ المستوى الرابع بالجامعة	٢٦٨	٣٩,٦	
	٥ ـ المستوى الخامس بالجامعة	٦٢	٩,٢	
	٦ ـ المستوى السادس بالجامعة	١٦	٢,٤	
	٧ ـ برنامج إعدادي	١٠	١,٥	
	٨ ـ برنامج دبلوم	٦	٠,٩	
	٩ ـ لم يجب	١٩	٢,٨	
	المجمـوع	٦٧٦	١٠٠,٠	
المعدل الدراسي الحالي	١ ـ مقبول	٥٥	٨,١	
	٢ ـ جيـد	٣٠٨	٤٥.٦	
	٣ ـ جيد جدًا	٢٣٠	٣٤,٠	
	٤ ـ ممتاز	٣٩	٥,٨	
	٥ ـ لم يجب	٤٤	٦,٥	
	المجمـوع	٦٧٦	١٠٠,٠	
الكليـة	١ ـ الكليات الإنسانية	٢٦٩	٣٩,٨	
	٢ ـ الكليات التطبيقية	٣٢٩	٤٨,٧	
	٣ ـ الكليات الطبية	٦٠	٨,٩	
	٤ ـ لم يجب	١٨	٢,٦	
	المجمـوع	٦٧٦	١٠٠,٠	

التحليل الإحصائي لنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة

قام الباحث بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة باستخدام النسب المئوية والتكرارات على أساس حساب متوسط هذه الاستجابات.

ويوضح جدول رقم ٣ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه المهني باختيار التخصص الأكاديمي بالجامعة.

جدول رقم ٣. متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه المهني باختيار التخصص الأكاديمي.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩	٥٢٤	٧٧,٥	١٢٦	٢٠,١	١٦	٢,٤
١٠	٤٧٥	٧٠,٢	١٠٣	١٥,٢	٩٨	١٤,٥
١١	١١٠	١٦,٣	٤٠٧	٦٠,٢	١٥٩	٢٣,٥
١٢	٥٧١	٨٤,٥	٨٣	١٢,٣	٢٢	٣,٣
١٣	١٧٩	٢٦,٥	٤٦٥	٦٨,٨	٣٢	٤,٧
١٤	٤٨٦	٧١,٩	١٥٣	٢٢,٦	٣٧	٥,٥
١٥	٨٩	١٣,٣	٥٦٤	٨٣,٤	٢٣	٣,٤
١٦	١٢١	١٧,٩	٥٣١	٧٨,٦	٢٤	٣,٦
١٧	٨٩	١٣,٢	٥٥٨	٨٢,٥	٢٩	٤,٣
١٨	١٨٥	٢٧,٤	٤٤٨	٦٦,٣	٤٣	٦,٤
المجموع	٢٨٢٩		٣٤٤٨		٤٨٣	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٨٣	٤١,٨	٣٤٥	٥١,١	٤٨	٧,١

ويتضح من جدول رقم ٣ أن ٥١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أنه ليس للتوجيه المهني أي دور في اختيار تخصصاتهم الدراسية بالجامعات، مما يشير إلى قصور خدمات التوجيه المهني القائمة في مساعدة الطلبة على اختيار تخصصاتهم التي تتفق مع ميولهم واستعداداتهم بهذه الجامعات.

كما يوضح جدول رقم ٤ متوسط استجابات عينة الدراسة تجاه مدى الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل.

جدول رقم ٤ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو علاقة التوجيه التخصص الأكاديمي وسوق العمل .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٩	٣٤٠	٥٠,٣	٣٠٩	٤٥,٧	٢٧	٤,٠
٢٠	٥٤٨	٨١,١	١٠١	١٤,٩	٢٧	٤,٠
٢١	٥٠٤	٧٤,٦	١٢٨	١٨,٩	٤٤	٦,٥
٢٢	٢٢١	٣٢,٧	٤٢٣	٦٢,٦	٣٢	٤,٧
٢٣	٣١٦	٤٦,٧	٣٢٨	٤٨,٥	٣٢	٤,٧
٢٤	١٩٣	٢٨,٦	٤٥٤	٦٧,٢	٢٩	٤,٣
٢٥	١٢٤	١٨,٣	٥١٠	٧٥,٤	٤٢	٦,٢
٢٦	١٧٠	٢٥,١	٤٦٦	٦٨,٩	٤٠	٥,٩
٢٧	٤٨٣	٧١,٤	١٦٧	٢٤,٧	٢٦	٣,٨
٢٨	٣٤٥	٥١,٠	٢٩٧	٤٣,٩	٣٤	٥,٠
٢٩	٤٨٩	٧٢,٣	١٥٦	٢٣,١	٣١	٤,٦
المجموع	٣٧٣٣		٣٣٣٩		٣٦٤	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٣٣٩	٥٠,١	٣٠٤	٤٥,٠	٣٣	٤,٩

ويتضح من جدول رقم ٤ أن ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك ارتباطًا بين تخصصاتهم الأكاديمية وسوق العمل، على حين نجد أن ٤٥٪ منهم لا يرون ذلك بينما لم يجب على هذا المحور ٤,٩٪ من أفراد عينة الدراسة. وهذا يشير إلى انقسام أفراد عينة الدراسة نحو مدى ارتباط تخصصاتهم الأكاديمية بسوق العمل، مما يشير إلى أن نصف أفراد الدراسة يرون أن هناك ارتباطًا بينها بينما النصف الآخر لا يرى ذلك وهذا يوضح مدى قصور خدمات التوجيه المهني المتاحة في توضيح الارتباط بين سوق العمل والتخصصات المتاحة بالجامعات.

ويوضح جدول رقم ٥ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التوجيه المهني في التأثير على اتجاهات الطلبة نحو العمل.

جدول رقم ٥ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة ودور التوجيه المهني في اتجاهات الطلاب نحو العمل.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٣٠	٥٧٧	٨٥,٤	٧٠	١٠,٤	٢٩	٤,٣
٣١	٥٥٨	٨٢,٥	٩٤	١٣,٩	٢٤	٣,٦
٣٢	٤٧٢	٦٩,٨	١٥٨	٢٣,٤	٤٦	٦,٨
٣٣	٥٠٨	٧٥,١	١٣٤	١٩,٨	٣٤	٥,٠
٣٤	١٧٥	٢٥,٩	٤٧٤	٧٠,١	٢٧	٤,٠
٣٥	٣٠٥	٤٥,١	٣٤١	٥٠,٤	٣٠	٤,٤
٣٦	١٦٧	٢٤,٧	٤٧٥	٧٠,٣	٣٤	٥,٠
٣٧	٥٥٦	٨٢,٢	٧٦	١١,٢	٤٤	٦,٥
٣٨	٥٨١	٨٥,٩	٧٢	١٠,٧	٢٣	٣,٤
٣٩	٤٠٩	٦٠,٥	٢٤٦	٣٦,٤	٢١	٣,١
المجموع	٤٣٠٨		٢١٤٠		٣١٢	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٤٣١	٦٣,٧	٢١٤	٣١,٧	٣١	٤,٦

ويتضح من جدول رقم ٥ أن ٦٣,٧٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني يؤثر في اتجاهات الطلاب نحو العمل على حين يعترض على ذلك ٣١,٧٠٪ منهم. مما يعني أن للطلبة وعيًا بدور التوجيه المهني في تكوين اتجاهات موجبة نحو العمل بصرف النظر عن مدى تلقيهم (حصولهم) لخدمات التوجيه المهني بالجامعات التي يدرسون بها.

أما جدول رقم ٦ فيوضح متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدور التوجيه المهني في التأثير على اتجاهات الطلبة نحو الدراسة.

جدول رقم ٦ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدور التوجيه المهني واتجاهات الطلاب نحو الدراسة.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٠	٥٧٢	٨٤,٦	٨٦	١٢,٧	١٨	٢,٧
٤١	١٧٢	٢٥,٤	٤٧٨	٧٠,٧	٢٦	٣,٨
٤٢	١٥٣	٢٢,٦	٤٩٧	٧٣,٥	٢٦	٣,٨
٤٣	١٢٨	١٨,٩	٥٢٥	٧٧,٧	٢٣	٣,٤
٤٤	٥٥٧	٨٢,٤	٩٧	١٤,٣	٢٢	٣,٣
٤٥	٤٩٥	٧٣,٢	١٣٩	٢٠,٦	٤٢	٦,٢
٤٦	١٠٧	١٥,٨	٥٤٣	٨٠,٣	٢٦	٣,٨
٤٧	١٢٣	١٨,٢	٥٢٩	٧٨,٣	٢٤	٣,٦
٤٨	١٧٧	٢٦,٢	٤٦٩	٦٩,٤	٣٠	٤,٤
المجموع	٢٤٨٤		٣٣٦٣		٢٣٧	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٧٦	٤٠,٨	٣٧٤	٥٥,٤	٢٦	٣,٨

ويتضح من جدول رقم ٦ أن ٤٠,٨٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني له دور في اتجاهات الطلاب نحو الدراسة، في حين نجد أن ٥٥,٤٪ منهم لا يرون للتوجيه المهني تأثيراً في اتجاهات الطلاب. وهذا يمكن تفسيره بأن كثيراً من الطلبة لا يدركون معنى التوجيه المهني ومغزاه لكونهم لم يتلقوه أصلاً أو لأن طبيعة الخدمة التوجيهية التي قدِّمت لهم ليست في صورة جادة بما فيه الكفاية.

ويوضح جدول رقم ٧ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على التوجيه المهني في المرحلة الدراسية السابقة لالتحاقهم بالجامعة.

جدول رقم ٧ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على التوجيه المهني في المرحلة السابقة لالتحاقهم بالجامعة .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٤٩	٥٧٩	٨٥,٧	٧٩	١١,٧	١٨	٢,٧
٥٠	١٢٥	١٨,٥	٥٣٠	٧٨,٤	٢١	٣,١
٥١	١٠٢	١٥,١	٥٤٧	٨٠,٩	٢٧	٤,٠
٥٢	٢٤٥	٣٦,٢	٤٠٩	٦٠,٥	٢٢	٣,٣
٥٣	١٢٦	١٨,٦	٥٣٠	٧٨,٤	٢٠	٣,٠
٥٤	١٦٨	٢٤,٩	٤٨٤	٧١,٦	٢٤	٣,٦
٥٥	١٤٨	٢١,٩	٥٠٤	٧٤,٦	٢٤	٣,٦
٥٦	١٣٩	٢٠,٦	٥١٢	٧٥,٧	٢٥	٣,٧
٥٧	١٨٠	٢٦,٦	٤٦٣	٦٨,٥	٣٣	٤,٩
٥٨	٢٣٠	٣٤,٠	٤١٢	٦٠,٩	٣٤	٥,٠
المجموع	٢٠٤٢		٤٤٧٠		٢٤٨	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٠٤	٣٠,٢	٤٤٧	٦٦,١	٢٥	٣,٧

ويتضح من جدول رقم ٧ أن ثلثي أفراد عينة الدراسة (١, ٦٦٪) يرون أنهم لم يحصلوا على خدمات التوجيه المهني في مراحل دراستهم السابقة للالتحاق بالجامعة . في حين يرى ٢, ٣٠٪ أنهم حصلوا على هذه الخدمات . ويمكن تفسير ذلك بالقصور الواضح في تقديم هذا النوع من الخدمات في المراحل الدراسية المختلفة السابقة للدراسة الجامعية في الوقت الذي تعتبر فيه هذه المرحلة أساسية جدًّا للبدء بتقديم هذا النوع من الخدمات .

كما يوضح جدول رقم ٨ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على خدمات التوجيه المهني بالجامعة .

جدول رقم ٨. متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حصولهم على خدمات التوجيه المهني بالجامعة.

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٥٩	١٧٤	٢٥,٧	٤٧٣	٧٠,٠	٢٩	٤,٣
٦٠	١٥٥	٢٢,٩	٤٨٦	٧١,٩	٣٥	٥,٢
٦١	٤٩٩	٧٣,٨	١٤١	٢٠,٩	٣٦	٥,٣
٦٢	٤٨١	٧١,٢	١٦٣	٢٤,١	٣٢	٤,٧
٦٣	٢١٣	٣١,٥	٤٢٧	٦٣,٢	٣٦	٥,٣
٦٤	٢٠٠	٢٩,٦	٤٤٤	٦٥,٧	٣٢	٤,٧
٦٥	٢٣٦	٣٤,٩	٣٩٦	٥٨,٦	٤٤	٦,٥
٦٦	٣٠١	٤٤,٥	٣٣٤	٤٩,٤	٤١	٦,١
٦٧	٤٦٣	٦٨,٥	١٧١	٢٥,٣	٤٢	٦,٢
٦٨	٢٣٠	٣٤,٠	٤٠٧	٦٠,٢	٣٩	٥,٨
المجموع	٢٩٥٢		٣٤٤٢		٣٦٦	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٢٩٥	٤٣,٦	٣٤٤	٥٠,٩	٣٧	٥,٥

ويتضح من جدول رقم ٨ أن ٤٣,٦٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أنهم قد حصلوا على خدمات التوجيه المهني أثناء دراستهم الجامعية في مقابل ٥٠,١٪ منهم لا يرون ذلك. أي أن نصف عينة الدراسة تشير إلى عدم توافر خدمات التوجيه المهني بالجامعة، وهذا يدل على قصور هذه الخدمة داخل الجامعات.

ويوضح جدول رقم ٩ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه دور التوجيه المهني في إلمام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع.

جدول رقم ٩ . متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه دور التوجيه المهني في تزويد الطلبة بالمعلومات المهنية .

رقم السؤال	نعم		لا		لم يجب	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٦٩	٣٠٢	٤٤,٧	٣٣٥	٤٩,٥	٣٩	٥,٨
٧٠	٤٧٢	٦٩,٨	١٦٥	٢٤,٤	٣٩	٥,٨
٧١	٤٣٧	٦٤,٦	٢٠٢	٢٩,٩	٣٧	٥,٥
٧٢	٣٩٠	٥٧,٧	٢٤٦	٣٦,٤	٤٠	٥,٩
٧٣	٣١٧	٤٦,٩	٣١٢	٤٦,٢	٤٧	٧,٠
٧٤	٢٥٦	٣٧,٩	٣٨٠	٥٦,٢	٤٠	٥,٩
٧٥	٢٦٢	٣٨,٨	٣٥٧	٥٢,٨	٥٧	٨,٤
٧٦	٣٣٧	٤٩,٩	٢٩٤	٤٣,٥	٤٥	٦,٧
٧٧	٢٦٤	٣٩,١	٣٦٩	٥٤,٦	٤٣	٦,٤
٧٨	٧٢	١٠,٧	٥٥٧	٨٢,٤	٤٧	٧,٠
٧٩	٥٤٤	٨٠,٥	٩٥	١٤,١	٣٧	٥,٥
٨٠	٤٨٨	٧٢,٢	١٥٣	٢٢,٦	٣٥	٥,٢
المجموع	٤١٤١		٣٤٦٥		٥٠٦	
متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة	٣٤٥	٥١,٠	٢٨٩	٤٢,٨	٤٢	٦,٢

ويتضح من جدول رقم ٩ أن ٥١٪ من الطلاب الذين اشتركوا في هذه الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني يساعد على الإلمام بالمهن القائمة في المجتمع، سواء حصلوا على خدمات التوجيه أم لم يحصلوا عليها، وهذا يشير إلى وعي الطلبة بوظيفة التوجيه المهني في تعريف الطلاب بالفرص المهنية المتاحة في المجتمع . وعمد الباحث إلى استخراج نتائج تحليل التباين لتأثير متغيرات الدراسة على محاورها للتعرف على الدلالات الإحصائية الخاصة بذلك . ويوضح جدول رقم ١٠ تحليل التباين لتأثير متغير العمر على محاور الدراسة .

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين لتأثير العمر على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	٤٢,٠٢٦٧	٧,٠٠٤٥	١,٢٧٩٢	,٢٦٤٦
بالجامعة	داخل المجموعات	٣٥٥٣,٦٧٤٥	٥,٤٧٥٦		
الارتباط بين التخصص	بين المجموعات	٨٧,٨٠٩٣	١٤,٦٣٤٩	١,٥١٥٨	,٣٥٣٧
وسوق العمل	داخل المجموعات	٦٢٦٥,٨٩١٩	٩,٦٥٤٧		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٣١,٧٤٤٢	٥,٢٩٠٧	١,١١١٩	,٣٥٣٧
العمل	داخل المجموعات	٣٠٨٨,١٩٣٣	٤,٧٥٨٤		
اتجاهات الطلبة نحو	بين المجموعات	٣٧,٥١٢٠	٦,٢٥٢٠	١,٤٦٨٣	,١٨٦٥
الدراسة	داخل المجموعات	٢٧٦٢,٤٨٨٠	٤,٢٥٨١		
التوجيه السابق	بين المجموعات	٧١,٢٥٥٤	١١,٨٧٥٩	١,١٨٠٩	,٣١٤٥
للالتحاق بالجامعة	داخل المجموعات	٦٥٢٦,٦٢١٢	١٠,٠٥٦٤		
التوجيه المهني بالجامعة	بين المجموعات	٨٥,٩٣٦٦	١٤,٣٢٢٨	١,١٣٤٥	,٣٤٠٥
التي يدرس بها الطالب	داخل المجموعات	٨١٩٣,٥٥١٣	١٢,٦٢٤٩		
المعلومات المهنية	بين المجموعات	٧٨,٦٤٨٤	١٣,١٠٨١	٧٤٧٦	,٦١١٥
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١١٣٧٩,١٣٢١	١٧,٥٣٣٣		
المجمـــوع	بين المجموعات	١٧٥٧,١١٢٩	٢٩٢,٨٥٢٢	١,٤٤٦٥	,١٩٤٤
	داخل المجموعات	١٣١٣٩٥,٨٣٨٣	٢٠٢,٤٥٨٩		

ومن ذلك يتضح أن قيمة «ف» ليس لها أي دلالة إحصائية في أي محور من محاور الدراسة . وهذا يعني أن متغير العمر ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة إزاء أي محور من محاورها .

كما يوضح جدول رقم ١١ تحليل التباين لتأثير متغير نمط المرحلة الثانوية السابقة للالتحاق بالجامعة على محاور الدراسة .

جدول رقم ١١ . تحليل التباين لتأثير متغير نمط المرحلة الثانوية قبل الجامعية على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٤٣,٣٠٢١	٨,٦٦٠٤	١,٦٠٣٠	,١٥٧١
	داخل المجموعات	٣٥٠٦,٣٨٣٣	٥,٤٠٢٧		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	٤٨,٣٨٥٨	٩,٦٧٧٢	١,٠٠٨٦	,٤١١٦
	داخل المجموعات	٦٢٢٧,١٦٢٣	٩,٥٩٠		
اتجاهات الطلبة نحو العمل	بين المجموعات	٧٣,٤٣٠٦	١٤,٦٨٦١	٣,١٤٨٢	,٠٠٨١*
	داخل المجموعات	٣٠٢٧,٥٥٥٧	٤,٦٦٥٠		
اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	بين المجموعات	٤٠,٠٨٦٤	٨,١٧٣	١,٨٨٣٦	,٠٩٥١
	داخل المجموعات	٢٧٦٢,٣٥٠٣	٤,٢٥٦٣		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١٤٢,٥٣٠٠	٢٨,٥٠٦٠	٢,٨٧٩٦	,٠١٤٠*
	داخل المجموعات	٦٤٢٤,٧٤٦٣	٩,٨٩٩٥		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٥٤,٨٧٦	١٠,٩٧١٥	٨٦٥٨	,٥٠٣٧
	داخل المجموعات	٨٢٢٣,٩٨٢١	١٢,٦٧١٨		
المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	٨٢,٢١٩٣	١٦,٤٤٣٩	,٩٣٨٥	,٤٥٥٣
	داخل المجموعات	١١٣٧١,٣٩٢٩	١٧,٥٢١٤		
المجمـــوع	بين المجموعات	١٢٣١,١٩٧٦	٢٤٦,٢٣٩٥	١,٢٢٦٥	,٢٩٤٩
	داخل المجموعات	١٣٠٢٩٨,٨٣٩٠	٢٠٠,٧٦٨٦		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ من الثقة .

ويتضح من الجدول قيمة «ف» دالة إحصائية في محورين فقط من محاور الدراسة وهما : اتجاهات الطلاب نحو العمل ، والتوجيه المهني السابق للدراسة الجامعية ، بينما لا تظهر دلالة إحصائية لقيم «ف» في محاور الدراسة الأخرى ، وهذا يعني أن اتجاهات الطلاب نحو العمل ، وأن التوجيه المهني السابق لدراسة الجامعة يتأثر باختلاف نمط

الدراسة التي أتمها الطالب قبل التحاقه بالجامعة، بينما لا تتأثر استجابات الطلاب على المحاور الأخرى بهذا المتغير. وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مضمون التباين اتضح أن التباين في اتجاهات الطلاب نحو العمل جاء لصالح الفئة الرابعة وهي طلبة المدرسة الثانوية التقليدية مقابل الفئات الأخرى، حيث بلغ متوسط الفروق ١٦,٥٦، وأن التباين في التوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة جاء لصالح الفئة الأولى، وهي طلبة معهد إعداد المعلمين الثانوي مقابل الفئات الأخرى حيث بلغ متوسط الفروق ١٢,٥٩.

ويوضح جدول رقم ١٢ تحليل التباين لتأثير متغير التقدير في الدراسة الثانوية على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٢ . تحليل التباين لتأثير التقدير في الدراسة الثانوية على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٦١,٦٨٢٥	٢٠,٥٦٠٨	٣,٧٩٨٥	*٠,٠١٠٢
	داخل المجموعات	٣٥٥٠,٨٢٦٦	٥,٤١٢٨		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	٢,٤٥٧٥	,٨١٩٢	,٠٨٤١	,٩٦٨٧
	داخل المجموعات	٦٣٨٨,٤١٩٨	٩,٧٣٨٤		
اتجاهات الطلبة نحو العمل	بين المجموعات	٢٦,٨٨٧٩	٨,٩٦٢٦	١,٧٩٨٠	,١٤٦٢
	داخل المجموعات	٣٢٦٩,٩٨٩٤	٤,٩٨٤٧		
اتجاهات الطلبة نحو الدراسة	بين المجموعات	٩,٠٢٥١	٣,٠٠٨٤	,٦٦٠٦	,٥٧٦٥
	داخل المجموعات	٢٩٨٧,٤٢٧٩	٤,٥٥٤٠		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١٠,٤٦٦٠	٣,٤٨٨٧	,٣٣٤١	,٨٠٠٧
	داخل المجموعات	٦٨٥٠,٥٧٠٣	١٠,٤٤٢٩		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٤٠,٧٧٧٢	١٣,٥٩٢٤	١,٠٤٢٠	,٣٧٣٣
	داخل المجموعات	٨٥٥٧,١١٨٣	١٣,٠٤٤٤		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ من الثقة.

تابع جدول رقم ١٢ .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المعلومات المهنية	بين المجموعات	٧٢,٦٥٩٤	٢٤,١٠٩٨	١,٣٣٣٦	,٢٦٢٤
لدى الطلبة	داخل المجموعات	١١٩١٣,٥٣٩١	١٨,١٦٠٩		
المجمـــوع	بين المجموعات	٤٨١,٤٠٧٢	٢٨٠,٤٦٩١	١,٣٢٩٧	,٢٦٣٦
	داخل المجموعات	١٣٨٣٧٢,٧٩١٩٣	٢١٠,٩٣٤١		

يتضح من الجدول أن قيمة «ف» ليس لها دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة ما عدا محور واحد فقط هو التخصص الدراسي بالجامعة. وهذا يعني أن التقدير الذي حصل عليه الطالب في الدراسة الثانوية له تأثير في محور واحد فقط هو تخصص الطالب في الجامعة، ولا يظهر لهذا المتغير أي تأثير يذكر في اختلاف استجابات أفراد الدراسة على المحاور الأخرى. وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين في التخصص الدراسي بالجامعة في علاقته بتأثير التقدير في الدراسة الثانوية جاء لصالح الفئة التي حصلت على تقدير جيد حيث بلغ متوسط الفروق ١١,٨٨ .

أما جدول رقم ١٣ . فيوضح تحليل التباين لتأثير متغير المستوى الدراسي على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٣ . تحليل التباين لتأثير متغير المستوى الدراسي على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	١٣٤,٨٥٥٧	١٩,٢٦٥١	٣,٨٣٦٠	,٠٠٠٤*
بالجامعة	داخل المجموعات	٣٢٥٩,٣٦٣٥	٥,٠٢٢١		
الارتباط بين التخصص	بين المجموعات	٤٦٨,٢٨٩٩	٦٦,٨٩٨٦	٧,٦٥٢١	,٠٠٠١*
وسوق العمل	داخل المجموعات	٥٦٧٣,٨٩٥٨	٨,٧٤٢٥		

تابع جدول رقم ١٣.

اتجاهات الطلبة نحو العمـل	بين المجموعات	٨١,٧٥٧٨	١١,٦٧٩٧	٢,٤٠٨٤	,٠١٩٤*
	داخل المجموعات	٣١٤٧,٣٠٤٦	٤,٨٤٩٥		
اتجاهات الطلبة نحو الدراســة	بين المجموعات	٢٣,٤٢١٢	٣,٣٦٠٢	,٧٣٤٢	,٦٤٣٠
	داخل المجموعات	٢٩٧٠,٢٥٣٦	٤,٥٧٦٧		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١٠٥,٠٠٦٨	١٥,٠٠١٠	١,٤٤٤٦	,١٨٤٥
	داخل المجموعات	٦٧٣٩,٣٢٢٠	١٠,٣٨٤٢		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٣٤٥,٣٦١١	٤٩,٣٣٧٣	٣,٩٤٠٦	,٠٠٠٣*
	داخل المجموعات	٨١٢٥,٦٢٥٢	١٢,٥٢٠٢		
المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	٢٠٣,٠٢٤٥	٢٩,٠٠٣٥	١,٦١٤٥	,١٢٨٢
	داخل المجموعات	١١٦٥٩,١٣٩٩	١٧,٩٦٤٨		
المجمـــوع	بين المجموعات	٥٠٥٩,٠٥٥٤	٧٢٢,٧٢٢٢	٣,٦٠٠٨	,٠٠٠٨*
	داخل المجموعات	١٣٠٢٦٢,٨٠١	٢٠٠,٧١٢٠		

* العدد ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, ٠ من الثقة.

يتضح من جدول رقم ١٣ أن قيمة «ف» ذات دلالة إحصائية في أربعة محاور من محاور الـدراسة، وهي التخصص في الجامعة، والارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل، واتجاهات الطلاب نحو العمل، والتوجيه المهني بالجامعة، بينما كانت قيمة «ف» غير دالـة إحصـائيًّا على ثلاثـة محاور من محاور الاستبـانة، وهي اتجاهات الطلاب نحو الـدراسـة، والتوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة، وإلمام الطلاب بالمهن القائمة في المجتمع. وهذا يعني أن المستوى الدراسي للطالب الجامعي له تأثير في اختلاف وجهات نظر الطلاب إزاء التوجيه المهني بالجامعة في أربعة من محاور الدراسة بينما لا يظهر له أي تأثير في المحـاور الثـلاثـة الأخرى. وعند إجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين لتأثير متغير

المستـوى الدراسي علي محاور الدراسة، اتضح أن مصدر التباين جاء لصالح التخصص الدراسي بالجامعة بمتوسط قدره ٣٧,٢٤ لصالح المستويات الأول والرابع والثالث والخامس والثاني والسادس. كما جاء لصالح الارتباط بين التخصص وسوق العمل لصالح المستويين الـرابع والخامس بمتوسط قدره ٣١,٥١. وجاء لصالح اتجاهات الطلبة نحو العمل مع المستويات السادس والخامس والرابع والثالث بمتوسط قدره ٢٩,٣٤ . وجاء لصالح التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب مع المستويين الثالث والثاني بمتوسط قدره ٢١,١٦ . وجاء مع جميع محاور الدراسة لصالح المستويين الثاني والثالث فقط بمتوسط قدره ٢٨,٧٩ .

كما يوضح جدول رقم ١٤ تحليل التباين لتأثير متغير (المعدل الدراسي بالجامعة) على محاور الدراسة .

جدول رقم ١٤ . تحليل التباين لتأثير متغير المعدل بالجامعة على محاور الدراسة .

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٩,٥٩٩٢	٣,١٩٩٧	,٦٠٢٠	,٦١٣٩
	داخل المجموعات	٣٣٣٨,٠٤٤٨	٥,٣١٥٤		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	١٢,٧٣٧٢	٤,٢٤٥٧	,٤٦١٧	,٧٠٩١
	داخل المجموعات	٥٧٧٤,٩٠٦٨	٩,٩١٥٧		
اتجاهات الطلبة نحو العمـــل	بين المجموعات	٣١,٣٢١٩	١٠,٤٤٠٦	٢,٣٢٩٠	,٠٧٣٤
	داخل المجموعات	٢٨١٥,٢٨٥٦	٤,٤٨٢٩		
اتجاهات الطلبة نحو الدراســـة	بين المجموعات	٧,٠٢٧٧	٢,٣٤٢٦	,٥٨٣٥	,٦٢٦٠
	داخل المجموعات	٢٥٢١,٤٠١١	٤,٠١٥٠		
التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	٩,١٢٠٨	٣,٠٤٠٣	,٣٠٩	,٨١٩٠
	داخل المجموعات	٦١٨١,٣٧١٣	٩,٨٤٢٩		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	٢٠,٢٥٤١	٦,٧٥١٤	,٥٦٠٣	,٦٤١٤
	داخل المجموعات	٧٥٦٧,٦١٣٠	١٢,٠٥٠٣		

تابع جدول رقم ١٤

المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	٤٩,٣٤٠٢	١٦,٤٤٦٧	,٩٥٥٩	,٤١٣١
	داخل المجموعات	١٠٨٠٤,٥٤٤٣	١٧,٢٠٤٧		
المجمـــوع	بين المجموعات	٤٠٦,٣٩٧٣	١٣٥,٤٦٥٨	,٧٢٢٢	,٥٣٩٠
	داخل المجموعات	١١٧٨٠٣,٤٦١٨	١٨٧,٥٨٥١		

ويتضح من جدول رقم ١٤ أن قيمة «ف» ليس لها دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة. وهذا يعني أن معدل الطالب بالجامعة ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة بين جميع المحاور، مما يشير إلى أن استجابات أفراد الدراسة نحو التوجيه المهني بالجامعة لا تختلف باختلاف التقديرات التي حصلوا عليها بالجامعة.

أما جدول رقم ١٥، فيوضح تحليل التباين لتأثير متغير (نوع الكلية التي يدرس بها الطالب) على محاور الدراسة.

جدول رقم ١٥. تحليل التباين لتأثير متغير نوع الكلية على محاور الدراسة.

		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخصص الدراسي بالجامعة	بين المجموعات	٢٣,٣٠٤٠	١١,٦٥٢٠	٢,٦٥٦٥	,٠٧١٠
	داخل المجموعات	٢٨٧٣,٠٠١٤	٤,٣٨٦٣		
الارتباط بين التخصص وسوق العمل	بين المجموعات	٤٠,٤٣٠٩	٢٠,٢١٥٥	٢,٤٠٤٩	,٠٩١١
	داخل المجموعات	٥٥٠٥,٩٥٩٧	٨,٤٠٦٠		
اتجاهات الطلبة نحو العمـــل	بين المجموعات	٢٢,٨٢٨٠	١١,٤١٤٠	٢,٤٠٣٨	,٠٩١٢
	داخل المجموعات	٣١١٠,١٠٨٢	٤,٧٤٨٣		
اتجاهات الطلبة نحو الدراســـة	بين المجموعات	١١,٣٩٨٧	٥,٦٩٩٢	١,٢٤٧٣	,٢٨٨٠
	داخل المجموعات	٢٩٩٢,٨٨٧٠	٤,٥٦٩٣		

تابع جدول رقم ١٥ .

التوجيه السابق على الالتحاق بالجامعة	بين المجموعات	١١,٧٨٣٥	٥,٨٩١٧	,٥٦٥٤	,٥٦٨٤
	داخل المجموعات	٦٨٢٥,٧٣٦٣	١٠,٤٢١٠٠		
التوجيه المهني بالجامعة التي يدرس بها الطالب	بين المجموعات	١٤,٩٦٢٥	٧,٤٨١٣	,٦١٠٠	,٥٤٣٧
	داخل المجموعات	٨٠٣٣,٠١٣١	١٢,٢٦٤١		
المعلومات المهنية لدى الطلبة	بين المجموعات	١٦,٧٦٨٣	٨,٨٣٤٢	,٤٧٦٠	,٦٢١٥
	داخل المجموعات	١١٥٣٧,٦٩٣٧	١٧,٦١٤٨		
المجمـــوع	بين المجموعات	٧٢,٢٨٠٢	٣٦,١٤٠١	,١٨٥٢	,٨٣١٠
	داخل المجموعات	١٢٧٨٠,٦٤٣٣٩	١٩٥,١٤٦٠		

ويتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة «ف» ليست لها دالة إحصائية في جميع محاور الدراسة، مما يشير إلى أن نمط الكلية لا يؤدي إلى تغير استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع محاورها. وهذا يعني أن نمط الكلية ليس له أي تأثير على وجهة نظر الطلاب تجاه التوجيه المهني في الجامعة.

خلاصة نتائج الدراسة

مما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

١ ـ أن دراسة واقع خدمات التوجيه المهني للطلبة بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية تبين القصور الواضح في حجم هذه الخدمات ومستواها وفاعليتها، بل إن ذلك يعني أن هذا النوع من الخدمات ما زال بعيدًا عن التنفيذ بما يتفق وطبيعة هذا البعد التربوي الواسع النطاق.

٢ ـ أن النسبة الكبرى من أفراد عينة الدراسة لا تنظر إلى أن للتوجيه المهني الذي تتلقاه أي دور في اختيار تخصصاتها الدراسية بالجامعات.

٣ ـ أن حوالي ٥٠٪ أو ما يزيد قليلاً من أفراد عينة الدراسة يرون وجود ارتباط بين تخصصاتهم الأكاديمية وسوق العمل، إلا أن هذا الارتباط ليس نتيجة لتوافر خدمات

التوجيه المهني بالجامعات بقدر ما هو نتيجة لوعيهم الذاتي بذلك. كما أن مجرد اعتراض نصف العدد الإجمالي للعينة على هذا النمط يؤكد القصور الواضح لهذه الخدمات بالتعليم الجامعي.

٤ ـ أن حوالي ٦٤٪ من الطلبة (عينة الدراسة) يوافقون على أهمية خدمات التوجيه المهني في التأثير على اتجاهاتهم نحو العمل، على الرغم من أنهم لم يتلقوا هذا النوع من الخدمات كما ينبغي وهو دليل قطعي على حاجاتهم الماسة إليها.

٥ ـ أن حوالي ٤١٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن التوجيه المهني له دور في اتجاهاتهم نحو الدراسة، بينما النسبة الكبرى ترى عكس ذلك، وهذا يعني عدم توافر هذه الخدمات فضلاً عن عدم إدراك أكثرهم لهذا البعد التربوي المهم بسبب عدم تلقيهم لهذه الخدمات أصلاً.

٦ ـ أن حوالي ٦٧٪ من أفراد عينة الدراسة يقرون بأنهم لم يتلقوا أي نوع من خدمات التوجيه المهني بالمرحلة الثانوية السابقة لالتحاقهم بالجامعة، مما يعني أن كثيراً من اختياراتهم للتخصصات الجامعيةغير مبنية على وعي تام وإدراك واضح إلا فيما ندر. كما يستدل من ذلك على أهمية توافر خدمات التوجيه المهني بالتعليم العام وارتباطها بالتعليم الجامعي ارتباطًا وثيقًا.

٧ ـ أن حوالي ٥٠٪ أو ما يزيد من أفراد عينة الدراسة يرون أن خدمات التوجيه المهني بالجامعات السعودية غير متوافرة.

٨ ـ أن حوالي ٥١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أهمية التوجيه المهني في مساعدتهم على الإلمام بالمهن القائمة بالمجتمع، على أن هذا لا يعني بالضرورة أنهم قد تلقوا هذا النوع من الخدمات التربوية بل إن هذا هو نتيجة لوعيهم الذاتي بذلك.

٩ ـ ان نتائج التباين لتأثير متغيرات الدراسة على محاورها تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المتغيرات على عدد من المحاور بينما لا تظهرفروقٌذات دلالة إحصائية على بقية المحاور على النحو التالي:

(ا) متغير «العمر» ليس له أي تأثير في اختلاف استجابات أفراد الدراسة إزاء أي محور من محاورها.

(ب) متغير «نمط المدرسة الثانوية» له تأثير ذو دلالة إحصائية إزاء محوريْ

«اتجاهات الطلبة نحو العمل» و«التوجيه المهني السابق للالتحاق بالجامعة،» وهذا نتيجة لإحساس الطلبة بأهمية العمل في مثل هذه السن. وربما كان بعضهم يميل إلى مزاولة مهنة معينة عند نهاية هذه المرحلة، كما أن الطلبة الذين درسوا بهذه المرحلة أقدر على الحكم بمدى توافر خدمات التوجيه المهني لهم بها ومدى إسهامه في التحاقهم بالدراسة الجامعية.

(جـ) متغير «التقدير في المرحلة الثانوية» له تأثير ذو دلالة إحصائية على محور واحد فقط هو «التخصص الدراسي بالجامعة.» ذلك أن كثيراً من التخصصات الدراسية بالجامعات تشترط أصلاً حصول الطلبة على تقديرات معينة للدخول إلى دائرتها.

(د) متغير «المستوى الدراسي بالجامعة» له تأثير ذو دلالة إحصائية على أربعة محاور من محاور الدراسة هي: «التخصص الدراسي بالجامعة، والارتباط بين التخصص الدراسي وسوق العمل، واتجاهات الطلبة نحو العمل، والتوجيه المهني بالجامعات التي يدرسون بها، بينما لم يظهر لمتغيريْ «المعدل الدراسي بالجامعة» و«نوع الكلية التي يدرس بها الطالب» أي تأثير ذو دلالة إحصائية على أحد محاور الدراسة على الإطلاق.

توصيات الدراسة

نحو تنظيم أمثل للتوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة:

إن التوجيه المهني في التعليم الجامعي يقتضي ضرورة النظر إليه كنظام متكامل وليس مجرد نشاط محدود وتمارسه هيئة محددة ضمن إطار الأنشطة الأخرى قليلة الأهمية أو متوسطتها أو كثيرتها، وبالتالي فإن تنظيم التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية يجب أن يقوم على الاعتبارات التالية:

أولاً: إيجاد نظام متكامل شامل للتوجيه المهني يبين الأهداف والغايات والاستراتيجيات والمثل والقيم الثقافية التي ينبغي أن يقوم عليها.

ثانياً: تحديد الأطر والأجهزة التي ينبغي أن تقوم بهذه المهمة وسبب اختيارها وتقويمها ومسؤولياتها بصورة مفصلة واضحة دقيقة.

ثالثاً: إيجاد دائرة للبحث العلمي والعلاقات الإنسانية تهتم بطرح المعضلات والمعوقات التي تعوق عملية التوجيه المهني أو تقلل من فاعلية الجهود المبذولة فيها للبحث والمناقشة العلمية وتبيان أهمية الاتصال وسبله، ومشروعياته مع إتاحة الفرص اللازمة

للتدريب وحضور المؤتمرات والحلقات ذات العلاقة للمعنيين بمسؤوليات التوجيه المهني.

رابعًا: اعتماد المخصصات واللوائح المالية التي تنظم عملية الإشراف والمتابعة والتخطيط المستمر والتقويم لبرامج التوجيه المهني وأنشطته المقررة جنبًا إلى جنب مع المرافق والتجهيزات التقنية والمكتبية اللازمة لذلك والأفراد (السكرتارية ونحوه).

الملاحق

أخي الطالب الجامعي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فقد أعدت هذه الاستبانة للتعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني بالجامعات السعودية نظرًا لما تمثله هذه الخدمات من أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم ذاته والمجتمع بمؤسساته المختلفة، الأمر الذي ينعكس على برامج التنمية الشاملة بالبلاد. وبناءً على ذلك، فإن حسن الاستجابة لفقرات هذه الاستبانة جميعها سوف يساعد في اقتراح نموذج مناسب لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني لجميع الطلاب في الجامعات السعودية، وهو أمر ينفَّذ في عدد من الجامعات الدولية، ويعتبر دليلاً واضحًا على تجاوبها مع التطورات وظروف التقدم الإنساني. كما أحب أن أعلمك بأن معلومات هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث فقط.

وشكرًا لك وبالتوفيق

الباحث
محمد بن شحات الخطيب
أستاذ مشارك
قسم التربية، جامعة الملك سعود

المعلومات العامة

١ ـ السن

( ) ١٨ ـ ٢٠
( ) ٢١ ـ ٢٣
( ) ٢٤ ـ ٢٦
( ) ٢٧ ـ ٢٩
( ) ٣٠ ـ ٣٢
( ) ٣٣ ـ ٣٥

(   ) أكثر من ٣٥

٢ ـ آخر مرحلة دراسية أكملتها:

(   ) معهد إعداد المعلمين الثانوي

(   ) مدرسة تحفيظ القرآن الكريم الثانوية

(   ) المدرسة الثانوية الشاملة أو المطورة

(   ) المدرسة الثانوية التقليدية

(   ) المدارس (المعاهد) الفنية (زراعي، صناعي، تجاري)

٣ ـ التقدير في المرحلة الدراسية: (ما قبل الجامعية)

(   ) ممتاز

(   ) جيد جدًّا

(   ) جيد

(   ) مقبول

٤ ـ المستوى الدراسي الحالي:

(   ) السنة الأولى بالجامعة

(   ) السنة الثانية بالجامعة

(   ) السنة الثالثة بالجامعة

(   ) السنة الرابعة بالجامعة

(   ) السنة الخامسة بالجامعة

(   ) السنة السادسة بالجامعة

(   ) برنامج إعداد

(   ) برنامج دبلوم

٥ ـ المعدل الدراسي الحالي بالجامعة (التقدير)

(   ) مقبول

(   ) جيد

(   ) جيد جدًّا

(   ) ممتاز

٦ ـ الكلية التي تدرس فيها:

(   ) كلية الشريعة

(   ) كلية الآداب

(   ) كلية التربية

(   ) كلية العلوم الإدارية (اقتصاد، - إدارة - علوم سياسية . . .)

(   ) كلية الزراعة

(   ) كلية الطب

(   ) كلية طب الأسنان

(   ) كلية العلوم الطبية التطبيقية

(   ) كلية الحاسب الآلي

(   ) كلية العلوم

(   ) كلية الهندسة

(   ) كلية العمارة والتخطيط

(   ) كلية الصيدلة

(   ) كليات أخرى (اذكرها) ....

٧ - القسم الأكاديمي الذي ينتمي إليه بالكلية ....

٨ - التخصص الدقيق (إن وجد) ....

		نعم	لا
٩	هل اخترت تخصصك الحالي شخصيًا وبدون أي تأثير من أحد؟		
١٠	إذا كانت الإجابة بنعم عن السؤال السابق فهل تم ذلك لأنك تميل إليه فعلاً؟		
١١	إذا ساعدك أحد آخر على اختيار تخصصك، فهل تم ذلك لأنك غير مدرك لميولك ورغباتك؟		
١٢	هل أنت مقتنع بمجال تخصصك الحالي؟		
١٣	هل اخترت التخصص الحالي لأن صديقًا أو قريبًا نصحك بذلك؟		
١٤	هل اخترت التخصص الحالي بالجامعة لأنك تعرف أنه مطلوب كحاجة من حاجات المجتمع التنموية؟		
١٥	هل ساعدك المعلمون أو المدير (بالمرحلة التعليمية السابقة للجامعة) في اختيارك لتخصصك؟		
١٦	هل كان لمشاركتك في النشاط الاجتماعي بالمدرسة التي كنت بها دور في اختيارك لتخصصك؟		

		نعم	لا
١٧	هل كان للزيارات الميدانية إلى أماكن العمل التي تنظمها مدرستك سابقًا دور في اختيارك لتخصصك؟		
١٨	هل تدرس مجال تخصصك الحالي لأن تنسيق الجامعة أو شروط القبول كانت سببًا في ذلك؟		
١٩	هل اخترت تخصصك الدراسي لأنك قد خططت لذلك جيدًا منذ البداية؟		
٢٠	هل تعرف المهن التي ترتبط بتخصصك الدراسي في سوق العمل؟		
٢١	هل يوجد ارتباط عملي تطبيقي بين التخصص الذي تدرسه بالجامعة وبين الميدان الفعلي له داخل المجتمع؟		
٢٢	هل نظمت الجهات المسؤولة بالجامعات زيارات ميدانية لأماكن العمل ذات العلاقة بتخصصك الحالي؟		
٢٣	هل يقوم أساتذة الجامعة بزيادة حصيلتك المعرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصك؟		
٢٤	هل يقوم الموجهون بالجامعة بالإرشاد إلى أفضل المهن المناسبة لتخصصك بالمجتمع؟		
٢٥	هل هناك زيارات ميدانية يقوم بها مسؤولو القطاعات المهنية بالميدان للجامعة لإرشادك إلى المهن المناسبة لتخصصاتكم؟		
٢٦	هل تلقيت أي خدمات في التوجيه والإرشاد المهني بالجامعة؟		
٢٧	هل تعرف شيئًا ولو قليلاً جدًا عن سوق العمل وارتباطه بتخصصك بالجامعة؟		
٢٨	هل تلقيت تدريبًا ميدانيًا (ولو قليلاً) أثناء دراستك بالجامعة حول تخصصك بها؟		
٢٩	هل تبذل جهودًا ذاتية لكي تنمي مهارتك العلمية حول تخصصك الدراسي بها؟		
٣٠	هل تشعر بأهمية العمل والإنتاج في الحياة الاجتماعية على اعتبار أن ذلك هو أحد أهداف التعليم بالجامعة؟		
٣١	هل تدرس بالجامعة لأنك تريد أن ترفع من مستوى مهارتك الفنية وزيادة معرفتك النظرية؟		

		نعم	لا
٣٢	هل تعتقد أن بإمكانك أن تضيف شيئًا جديدًا إلى المهنة التي تتوقع أن تعمل بها بعد تخرجك من الجامعة؟		
٣٣	هل تحب المجالات العلمية التي تتطلب استخدامًا للحواس وتتطلب جهدًا متواصلاً؟		
٣٤	هل تميل إلى المجالات المهنية البسيطة التي يغلب عليها الطابع المكتبي والإداري؟		
٣٥	هل تقضي يوميًا بضع ساعات في عمل منتج مفيد يتعلق بمجال تخصصك ودراستك؟		
٣٦	هل تميل إلى الأعمال الروتينية التي لا تحتاج إلى مشقة أو انتظار؟		
٣٧	هل تدرك جيدًا فضل العمل المنتج في بيئتك المحلية وما قد يترتب على الكسل والتراخي والتقاعس عن أداء الواجبات وتنفيذ الالتزامات؟		
٣٨	هل استوعبت من خلال دراستك (بالجامعة أو بالمراحل السابقة لها) أهمية العمل لتنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة؟		
٣٩	هل تقوم الأسرة بمساعدتك على تفهم دورك ورسالتك في الحياة وتعويدك على العمل؟		
٤٠	هل لديك اقتناع تام بأن الدراسة بالجامعة تعني شيئًا مهمًا بالنسبة لحياتك المهنية المستقبلية؟		
٤١	هل تعتقد أن الدراسة بالجامعة هي مهمّة عسيرة أيًا كانت طبيعة التخصص؟		
٤٢	هل تتمنى لو أنك لم تدرس بالجامعة، وعوضًا عن ذلك تكون قد التحقت بمهنة معينة في سوق العمل؟		
٤٣	هل تدرس بالجامعة من أجل الشهادة فقط؟		
٤٤	هل تدرس بالجامعة لأنك تريد فعلاً زيادة معارفك العلمية والمهارية؟		
٤٥	هل تعتقد أنك بدراستك بالجامعة ستضيف شيئًا إلى المعرفة والعلم عندما تنطلق إلى الحياة العملية؟		
٤٦	هل تدرس بالجامعة لأنك فقط تريد الحصول على مهنة أيًا كانت؟		
٤٧	هل تشعر بأن الدراسة في الجامعة مضيعة للوقت وأن استفادتك منها محدودة؟		

		نعم	لا
٤٨	هل ترى أن الحياة الدراسية مملة ومزعجة بصورة عامة، وأنها بالجامعة أكثر إزعاجًا ومللاً؟		
٤٩	هل أنت مدرك تمامًا لماذا تدرس بالجامعة؟		
٥٠	هل قدمت لك المدرسة أو المعهد الذي كنت به قبل التحاقك بالجامعة أي نوع من خدمات التوجيه والإرشاد لتخطيط مستقبلك الوظيفي؟		
٥١	هل أرشدك معلمو المدرسة أو المعهد الذي كنت تدرس به قبل التحاقك بالجامعة إلى المهن التي تناسب ميولك وقدراتك؟		
٥٢	هل تعتقد أنك تعلمت من المدرسة السابقة على التحاقك بالجامعة شيئًا كثيراً من قدراتك وميولك ورغباتك؟		
٥٣	هل قمت بزيارات ميدانية مع المدرسة التي كنت بها قبل التحاقك بالجامعة لأماكن العمل والمؤسسات المهنية للتعرف على سوق العمل واحتياجاته؟		
٥٤	هل تعلمت من خلال مقررات الدراسة بالمدرسة الثانوية التي كنت بها شيئًا من المهن المتوافرة في المجتمع المحلي ومتطلباته وكيفية الانخراط بها؟		
٥٥	هل نظمت المدرسة الثانوية التي كنت بها لقاءات مع عدد من الضيوف الزائرين (من ممثلي الشركات والمصانع والأجهزة الحكومية . . . إلخ)؟		
٥٦	هل نظمت المدرسة الثانوية التي كنت بها قبل التحاقك بالجامعة نشاطات إعلامية أو برامج مفتوحة من أجل التوعية المهنية لك أنت وزملائك معك؟		
٥٧	هل تقدم لك بالجامعة حاليًا أي نوع من الإرشاد والتوجيه حول ميولك وقدراتك وما يناسبها من المهن في المستقبل؟		
٥٨	هل تقدم لك الكلية حاليًا أي نوع من التوجيه والإرشاد حول ما يناسب دراستك الحالية من مهن المستقبل؟		
٥٩	هل يقوم المرشدون الأكاديميون بالجامعة بتوجيهك وإرشادك إلى ما يناسب قدراتك وميولك من تخصصات أو مهن مستقبلية؟		
٦٠	هل يساعدك الموجهون أو المرشدون بالكلية على تحديد قدراتك وميولك ورغباتك الفعلية؟		
٦١	هل ساعدتك دراستك لتخصصك بالجامعة على التعرف على المهن المرتبطة بهذا التخصص؟		

		نعم	لا
٦٢	هل تدرك جيدًا المهارات اللازمة للالتحاق بالمهن ذات العلاقة المباشرة بتخصصك؟		
٦٣	هل نظمت الجامعة أي زيارات ميدانية إلى أماكن العمل المناسبة لمجال تخصصك لتتعرف عن كثب على طبيعة العمل ومتطلباته ونحوه؟		
٦٤	هل ساعدتك النشاطات الثقافية والإعلامية بالجامعة على التعرف على المجالات المهنية القائمة بالمجتمع والمناسبة لتخصصك؟		
٦٥	هل يقوم الأساتذة بالجامعة بتوجيهك وإرشادك — بأي صورة من الصور — نحو المهن التي تناسب تخصصك؟		
٦٦	هل توفر المقررات الدراسية بالجامعة فرصًا معرفية تساعدك على اختيار مهنة المستقبل؟		
٦٧	هل كونت من خلال دراستك بالجامعة فكرة متكاملة عن حياتك المهنية المستقبلية وكيفية التخطيط لها؟		
٦٨	هل تعرف جيدًا التوزيع أو التصنيف المهني القائم بالمجتمع؟		
٦٩	هل تعرف شيئًا مناسبًا عن مواصفات ومتطلبات عدد كبير من المهن القائمة بالمجتمع؟		
٧٠	هل تعرف جيدًا المهن المتوافرة في المجتمع المناسبة لمجال تخصصك بالجامعة.		
٧١	هل تعرف جيدًا كيفية الالتحاق بالمهن التي تناسب تخصصك بالجامعة؟		
٧٢	هل أنت على علم بتطورات المهنة التي تناسب تخصصك؟		
٧٣	هل أنت على علم بالمهن الجديدة والفرص المهنية الحديثة المناسبة لمجال تخصصك؟		
٧٤	هل تدرك جيدًا جميع الأمور المتعلقة بالمهنة المناسبة لتخصصك كالتدرج الوظيفي والترقيات والسلطة ونحوه؟		
٧٥	هل تعتقد أن المهن المتوافرة في الساحة المحلية تشبع طموحاتك المهنية والمستقبلية؟		
٧٦	هل أنت مفتقر إلى معلومات كثيرة عن عالم المهن الحالية بالمجتمع وشروطها ومتطلباتها ونحوه؟		

		نعم	لا
٧٧	هل تعرف شيئًا عن ديوان الخدمة المدنية ومهامه وموقعه ونحوه؟		
٧٨	هل أسهم ديوان الخدمة المدنية في تبصيرك بالمهن المتاحة ومتطلباتها وأعداد الراغبين بها ونحوه؟		
٧٩	هل تعتقد أن المؤسسات المهنية الحكومية وغير الحكومية ينبغي أن تقوم بتبصير الطلاب بمجالات العمل لديها وما يناسبها من التخصصات؟		
٨٠	هل تعتقد أن هناك قصورًا إعلاميًا كبيرًا في مجال الإعلام عن المهن المتاحة وشروطها ومتطلباتها ومستقبلها؟		

المراجع

[١] وزارة التعليم العالي. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي من عام ١٣٨٩/١٣٩٠هـ إلى ١٤٠٦/١٤٠٧هـ*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، مركز المعلومات، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

[٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *التقرير الإحصائي السنوي للتعليم في دول الخليج العربية للعام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ (١٩٨٩/١٩٩٠م)*. الرياض: إدارة الثقافة والمعلومات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٠هـ.

[٣] أبو شوشة، يوسف جمعة، ومحمد علي السيد، وطاهر رشيد إسماعيل. *مشكلات الوطن العربي المعاصر*. ط٣. عمان: د. ن، ١٩٨٧م.

[٤] London, H. H. *Principles and Techniques of Vocational Guidance*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.

[٥] العيسوي، عبدالرحمن. *التوجيه التربوي والمهني*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[٦] راشد، علي محيي الدين عبدالرحمن. «دراسة في التوجيه والإرشاد الجامعي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.» دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية حول التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم خلال الفترة من ١٦ـ١٨ شعبان ١٤١٠هـ. الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٧] الشريف، نادية محمود، ومحمود عودة محمد. *مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، دراسة ميدانية في جامعة الكويت*. الكويت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[٨] بوبطانة، عبدالله. «التوجيه والإرشاد التربوي والمهني: نماذج من التجارب الدولية والعربية.» *التربية الجديدة*، م٢٣، ع٤ (١٩٨٧م)، ص ص٢٩-٤٢.

[٩] شاولي، أحمد توفيق. *التوجيه التربوي والمهني والإرشادي كنموذج مقترح*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ.

[١٠] عاقل، فاخر. «دور الإرشاد والتوجيه المهنيين في توجيه الطلاب نحو العمل.» *المجلة العربية للتربية*، تونس، (مارس ١٩٨٩م)، ص ص٨٤-٩٤.

[١١] Stoney, M., and Virginia M. Scott. *Careers Guidance in Colleges and Polytechnics*. Windsor, Berkshire, U.K.: Nfer-Nelson, 1984.

[١٢] حافظ، محمد سيد. *المحددات الاجتماعية والاقتصادية للاختيار المهني: دراسة استطلاعية لعينة من الطلاب بجامعة قطر*. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٢م.

[١٣] عبداللطيف، صبحي. *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية*. الدوحة: د. ن.، ١٩٨٠م.

[١٤] Ginzberg, E. "Towards a Theory of Occupational Choice: A Restatement." *Vocational Guidance Ouarterly*, 20, No. 3 (1972), 169-76.

[١٥] Super, D.E. "Theory of Vocational Development, *American Psycologist*, 8 (1953), 158-90.

[١٦] Krumbolitz, J.D. "A Social Learning Theory of Career Decision-Making." In Mitchel, A. M. Scott, *Social Learning and Career Decision-Making*. Rhode Island: Carroll Press, 1979.

[١٧] Rogers, C.R. *Client - Centred Therapy*. 5th.ed. London: Constable, 1979.

[١٨] Newsome, A., B.H. Thorn, and K.L. Wyld. *Student Counselling in Practice*. London: Unibooks, University of London Press, 1973.

[١٩] Watts, A.G., "Careers Education in Higher Education: Principles and Practice." *British Journal of Guidance and Counselling*, 5,No.2 (1977), 15-32.

[٢٠] Glesson, D.J., and G. Mardle. "The Labour Market and the Myth of Occupational Choice," *Journal of Further and Higher Education*, 6, 1 (1982), 24-35.

[٢١] Steven, Gloria. "Does A College Education Pay?" *Occupational Outlook Ouarterly* 15, No.3 (Fall 1971), 25-27.

[٢٢] Miller, J. *Tutoring: The Guidance and Counselling Role of the Tutor in Vocational Preparation*. London: Further Education Unit, 1982.

[٢٣] مرسي، سيد عبدالحميد. *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*. القاهرة: مكتبة الخانجي، د. ت.

[٢٤] مريستنس، توماس ا. *اكتساب الخبرات المهنية*. ترجمة محمد لبيب النجيحي. سلسلة دراسات سيكولوجية [٤٤] كيف نفهم الأطفال؟ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٠م.

[٢٥] جرادات، عزت. «إعداد العاملين في مجال الإرشاد والتوجيه المهني.» *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، م٢٨، ع/ ٥-٦ (ربيع الآخر ١٤٠٨هـ/١٩٨٧م)، ص ص٥٣-٦٩.

[٢٦] جرادات، عزت، وهيفاء أبو غزالة. «حاجة المدرسة الأردنية إلى التوجيه المهني.» *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، م٢٤، ع٢ (حزيران ١٩٨٣م)، ص ص١١-٢٧.

[٢٧] التل، أحمد. «التوجيه المهني من ضرورات التربية والعمل.» *رسالة المعلم*، عمان، وزارة التربية والتعليم (حزيران ١٩٨٣م).

[٢٨] جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. *أخبار الجامعة*، س٩، ع١٣ (٢١ ذو القعدة ١٤١٠هـ الموافق ١٤ يوليو ١٩٩٠م)، ص ص٢٨-٣٦.

[٢٩] جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. *دليل الفرص الوظيفية لخريجي الجامعة للعام الدراسي*. عمادة شئون الطلاب، مكتب الخريجين، ١٤١٠هـ.

Vocational Guidance in University Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammad Shahhat H. Khateeb
Associate Professor, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. As a considerable number of educational, vocational, or social non-adaptation cases are due to the lack of sufficient guidance programs, the need for this service in our schools is considerably increasing, especially at the university level.

A sample of 676 male students was randomly chosen from the seven Saudi universities during the second half of the academic year A.H. 1412/1413 (1992/1993) in order to identify the guidance services in those universities and to measure to what extent the university students benefit from them. The study aimed at finding the relation between the guidance services and the students' choices of their specialties in the university, as well as the relation between those specialties and demand in the job market. The study also explores the role of the guidance services in students' attitudes towards work and university education as well as their awareness of the types of jobs available for them after graduation. A number of variables, such as age, type of secondary school, grade point average at the university, and type of college, were examined to see the effect of such variables upon students' attitudes.

The results of the study showed a clear shortage in guidance services in the universities. It also found that the type of secondary school, the student's grade point average at the secondary school, and the number of years the student spent in the university, were related to the candidates' attitudes. The study recommended the establishment of a proper and complete guidance program in all Saudi universities to make the university students vocationally and socially more aware.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٤٥-١٨٨ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

محمد عبدالرحمن الديحان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاولت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وقد رجع الباحث إلى بعض ما كتب في هذا الموضوع من دراسات، وصمم استبانة تحقق فيها من صدقها وثباتها، ثم تم توزيعها على ٣٤٠ معلمًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

١ - اتفق المعلمون على أن مدى مشاركتهم في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كان متواضعًا، وفي الجانب الآخر أجاب المعلمون أن مشاركتهم في التخطيط والتطوير تكاد تكون مهمّة جدًّا. كما أفاد المعلمون أن أسلوب مشاركتهم يمكن أن يكون بأساليب مختلفة كان أهمها مشاركة نخبة منهم في العملية المذكورة جنبًا إلى جنب مع المنهجيين والإداريين التربويين.

٢ - يمارس المعلمون الأكبر سنًا والأكثر خبرة ضغطًا واضحًا ومطالبة أكبر للاشتراك في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وهم يرون أن مدى مشاركتهم في عملية التخطيط والتطوير الحالية تعتبر متواضعة.

٣ - يطالب المعلمون السعوديون بشكل أكبر من المعلمين غير السعوديين في المشاركة، وذلك واضح من الفروق التي برزت بين المعلمين السعوديين وغير السعوديين في هذا المجال (مجال مدى المشاركة الحالية في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

٤ - توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

(ا) زيادة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة في المجالات التي تتعلق بحجرة الدراسة.

(ب) تقويم البرامج التربوية وإدخال بعض المقررات الدراسية التي يرى المعلمون ضرورة إدخالها فيها.

(جـ) رفع مستوى الطلاب المقبولين في كليات التربية وانتقائهم.

(د) عمل دراسات مختلفة عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، تأخذ في الاعتبار متغيرات أخرى كالجنس، والمنطقة، والمرحلة الدراسية، والمدارس الأهلية . . . إلخ.

مقدمة

تسعى النظم التربوية إلى تحسين مناهجها الدراسية بشتى الطرق، فتتلمس النواقص والسلبيات والمعوقات، وتسعى إلى أن تعرف مقدارها ومستوياتها وتحدد اتجاهاتها وسبلها في محاولة للاستفادة من كل تلك المعلومات في اتخاذ أحسن القرارات حيالها.

وتدرس في ذلك كل ما يتعلق بالعملية التعليمية: الطالب، المعلم، والمحتوى. . . إلخ، لكي تتفاعل كل هذه وغيرها وبنسب متوازنة وصولاً بالعملية التعليمية إلى أفضل ما يمكن أن يخرج منها من كل تلك المدخلات.

والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج. ولكي يقوم المعلم بأداء عمله على أحسن وجه لابد أن يكون هناك انسجام بين هذا المعلم وبين ماهو مقرر تقديمه إلى الطلاب.

وانطلاقًا من أهمية المعلم من جهة، ولكي ينمو الطالب نموًّا متوازنًا وجيدًا، فإن من الأهمية بمكان محاولة استكشاف مدى مشاركة المعلمين ومدى أهمية تلك المشاركة، وكذلك أفضل أساليب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، لكون المعلم هو الأقرب إلى التفاعل الذي يحصل بين الطالب والمنهج الدراسي، وأن أمر مشاركته في عمليات كهذه ستصب في النهاية في صالح العملية التعليمية.

إن الدراسة الحالية حاولت تقصي وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما ستتقصى أيضًا أهمية هذه المشاركة، وأسلوب المشاركة الأكثر تفضيلاً من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة

يلاحظ المهتمون في المجال التربوي أن المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية قد تطورت وحسن تخطيطها. ومعلوم أن كلاً من عمليتي التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية يحسن استمرارها لمواكبة التغيرات التي تحدث على مستوى نظريات التعلم والمجتمع والبيئة والمعرفة . . . إلخ.

ومعلوم أيضًا أن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، وأن أهميته تتزايد بزيادة توسع أهداف التربية التي عادة ما يوكل إليه تحقيقها. ولقد عد المعلم من قبل بعض المربين العمود الفقري لعملية التربية والتعليم، حيث يقول شهلا [١، ص٣٥٥] وآخرون عن المعلم وأهميته بأنه «العمود الفقري للمعلم» والمعلم — على الرغم من هذه الأهمية المتزايدة — بقي بعيدًا عن الإسهام في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. إذ بقيت مهمة إجراءات التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية موكلة إلى جهازين في وزارة المعارف، قلما يشترك المعلمون في تلك الإجراءات وذلك ما أوضحته بعض الدراسات إضافة إلى ملاحظات الباحث شخصيًا. لذا — والحالة هذه — فإن الباحث قد رأى في ذلك مشكلة تستحق البحث والدراسة والتقصي.

لهذا فإن هذه الدراسة تقصت مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما استقصت مدى أهمية هذه المشاركة إضافة إلى الأساليب التي يفضلها المعلمون للمشاركة في عملية التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ما هي الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٤ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف العمر؟

٥ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف الخبرة؟

٦ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف المؤهل؟

٧ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية، وتطويرها باختلاف الجنسية؟

أهميـــة الدراســة

تواجه غالبًا مشروعات التطوير والتخطيط في المناهج الدراسية كثيراً من العقبات والمشكلات، فقد يكون التخطيط والتطوير للمواد الدراسية حسنًا وجيدًا من الناحية النظرية، ولكنه، وفي كثير من الأحيان، يصاب بضعف التنفيذ، وغالبًا ما يكون السبب وراء ضعف التنفيذ عدم إيجابية المعلم ودافعيته لتنفيذ المنهج المطور، وتكمن المشكلة في أن كثيراً من المخططين والمطورين يكونون بعيدي العهد عن الواقع الفعلي والممارس في حجرة الدراسة، ولذا فإن تصورهم وتخطيطهم للمنهج تنقصه الرؤية التي تربطه بأرضية الواقع. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن المنهج الدراسي المخطط والمطور عادة ما يأتي جاهزًا للمدرسة ويطالب المعلم بتنفيذه بالأسلوب والطريقة التي وضعها المخططون، وهذا يشعر المعلمين أن المنهج الدراسي المقدم قد أتى من فوق، وأنهم لم يستشاروا في مفرداته وجزئياته، فهم لا ينتمون إلى هذا المنهج الدراسي المطور وهو لا ينتمي إليهم.

وقد حاولت هذه الدراسة استكشاف مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها، واستكشاف أهمية مشاركة المعلمين في تخطيطات المنهج الدراسي لهذه المرحلة الدراسية المهمة وتطويره. كما حاولت الكشف عن أفضل السبل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في أهمية المرحلة الدراسية التي تتناولها وهي المرحلة الثانوية، وفي أهمية المعلم الذي يعتبر عند كثير من المربين حجر الزاوية في العملية التعليمية والمنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة.

كما أن هذه الدراسة — وحسب علم الباحث — هي الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية.

المؤمل أن تصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج قد تفضي إلى مجموعة من التوصيات التي ربما تفيد أصحاب اتخاذ القرار في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية فيما يخص أسلوب تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ ـ مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطورها.

٢ ـ وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٣ ـ الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ الاختلاف أو الاتفاق في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تبعًا للعمر، أو الخبرة، أو المؤهل، أو الجنسية.

وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى التوصل إلى مجموعة من التوصيات مبنية على نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة

١ ـ اقتصرت هذه الدراسة على مدارس البنين.

٢ ـ اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوزارة المعارف.

٣ ـ تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٢هـ.

تعريف بعض مصطلحات الدراسة

١ ـ تخطيط المنهج: عبارة عن عملية وضع هيكل عام أو خطة تحدد فيها القرارات

والإجراءات الرئيسة لما سيكون المنهج عليه مستقبلاً.

٢ ـ تطوير المنهج: وهي العملية التي يتم من خلالها إدخال تجديدات أو مستحدثات أو إجراء بعض التعديلات المناسبة في بعض عناصر المنهج أو كلها بقصد تحسينه.

الدراسات السابقة في مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

الدراسات العربية

تشير كثير من الدراسات إلى أن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في كثير من البلاد العربية مشاركة متواضعة، وأن أمر تخطيط المناهج وتطويرها عادة ما يوكل إلى وزارات التربية والتعليم، وأن المعلمين كانوا ملزمين بتنفيذ هذه المناهج فقط.

وفي هذا السياق يشير كل من الإبراهيم [٢، ص٢١]، وجابر [٣، ص٩] والحمادي [٤، ص٦٤] إلى أن دولة قطر مارست الأسلوب السابق في قضية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وأن مركزية اتخاذ القرارات بشأن التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها كانت بارزة، حيث إن كلًّا من المقرر الدراسي ومحتواه يُقرَّران من وزارة التربية وعادة ما يلزم المعلمون بتنفيذ هذه المقررات، وكانت مسؤولية التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها تمارس بعيدًا عن الاستعانة بخبرات المعلمين الذين هم حجر الزاوية في العملية التعليمية. وربما تشعر وزارة التربية والتعليم القطرية أن عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها من صميم عملها، وأن عليها أن تقوم به هي بنفسها، وربما تنظر إلى المعلمين بأن خبراتهم قليلة أو غير متوافرة.

وفي جمهورية مصر العربية يرى حسني [٥، ص ص٤٩٧-٤٩٨] أن كثيراً من القرارات التي تخص حجرة الدراسة كانت تأتي من الرؤساء، والوزارة، وإدارات التعليم، وأن ذلك يسهم في ضعف تنفيذ هذه السياسات الإصلاحية التي كانت الوزارة تسعى إلى تحقيقها، وذلك لتجاهل مشاركة المعلمين في قرارات مهمة تخص تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها. ويرى سرور [٦] أنه، لكي تنجح محاولات التطوير والإصلاح، فإن على الإدارات التعليمية أن لا تنفرد بصناعة القرارات المدرسية دون مشاركة المرؤوسين وخاصة المعلمين. ويرى السلمي [٧، ص ص ٢٢ ـ ٢٣] أن أهم أسباب فشل الإصلاحات التي تحدث في القطاعات التعليمية المختلفة هو ارتباط محاولات الإصلاح بالقادة والرؤساء دون

المرؤوسين، وذلك لعدم قناعة المرؤوسين الذين عادة ما يقع عليهم العمل الحقيقي والتنفيذ.

ولتيسير مهمة المعلمين في عملية مهمة كالتخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها، ذكر الحمادي [٤، ص ص١٨٢-٢١٦] أن المعلمين القطريين طالبوا بدعم وزارة التربية وإدارة التعليم لمطالبهم بشأن توفير الوقت وتقليل الأنصبة وكذا الدعم الإداري، وذلك بتقديم الاستشارة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لزيادة قدرة المعلمين على التخطيط والتطوير. وأشار إلى ضرورة دراسة المعلمين مواد تتعلق بتخطيط المناهج الدراسية ونظريات المنهج، فضلاً عن بحوث ودراسات في مجال المناهج في المواد التي يقومون بتدريسها، وأن يكون ذلك عن طريق ورش عمل خاصة بتخطيط المناهج [٧، ص المستخلص].

وأشار بهار [٨] Bahar إلى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في الصومال، حيث يرى ٨٠٪ من المعلمين أن هناك حاجة لمشاركتهم في عمليات مهمة كهذه.

الدراسات الأجنبية

وفي بلدان خارج نطاق العالم العربي يلاحظ تزايد الاهتمام في توسيع مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ويلاحظ أيضًا أن إسهام المعلم في عملية التخطيط في بعض الدول الأجنبية أكثر بكثير من مشاركة المعلم على مستوى البلاد العربية بوجه عام أو على مستوى المملكة العربية السعودية.

يقول ميلر [٩، ص٢١] Miller إن المعلمين في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية قد أسهموا في برامج تنقيح المناهج خلال السنوات السبعين الماضية. ولكي يقوم المعلم بعملية كهذه، فإن مجموعة من الباحثين ومنهم أوليفر [١٠، ص٧٣] Oliver يرون أنه لابد من أن يكون المعلم على مستوى التخطيط والتطوير، وأنه لابد من أن يكون على اتصال بأحدث الأبحاث، وأن على المسؤولين في الإدارة تسهيل الأمور بالنسبة للمعلم ليكون على صلة بالجديد من الأبحاث. وطالب دول [١١، ص٦٨] Doll بأنه لكي تتكون لدى المعلمين المعرفة والمهارة في عملية تخطيط المناهج وتطويرها عليهم حضور محاضرات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وحضور الاجتماعات التربوية، وأخذ مقررات دراسية أثناء الخدمة.

ويرى ينـج Young [١٢ ، ص١٢٤] أنـه يجب إشراك المعلمـين في كل ما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك الأمور التي تتعلق بحجرات الدراسة، على أن ذلك يجب ألا يفهم منه أن للمعلم مطلق الحرية في كل شيء دونما توجيه أو إرشاد من قبل الوزارة، بل إن للوزارة الحق في وضع أهداف عريضة وعامة وتحدد الموضوعات الأساسية للتعليم التي تدخل إلى المنهج في كل مدرسة. وأن تنظم كل مدرسة، ممثلة في معلميها وإداراتها، الموضوعات على نحو يجعلها قابلة للإضافة أو التعديل وتحولها إلى منهج يلائم بيئتها المدرسية الخاصة، فتكون مهام الوزارة توجيهية وتجديدية، وتكون مهام المعلمين في المدارس مرنة وقابلة للتكيف وفق المستجدات والتعليمات التي تأخذها من الوزارة.

ويرى هانسن Hanson [١٣ ، ص١٢٠] أيضًـا أن المعلمين يناضلون ضد سلطة المدير عندما تمس هذه السلطة حجرة الدراسة مباشرة، ويرى أن مجال المدير هو المدرسة بكـاملها، في حين أن مجال المعلمين حجرة الدراسة والأنشطة التي تدور فيها، ويطالب بتحـديد صلاحيات كل من المعلمين والمديرين لخدمة العملية التعليمية. ويطالب أيضًا بمشاركة المعلمين في كل قرار يمس المعلمين.

ويقول كودلاد إن صناعة القرارات المدرسية كثيرًا ما تتأثر بضغوط خارجية أكثر من كونها استراتيجية نابعة من هيئة التدريس في المدرسة، ويطالب بأن تعزز صلاحيات أعضاء هيئة التدريس لتمتد إلى اتخاذ القرارات التي تهم الطلاب وتهمهم [١٤ ، ص١٤٣].

أما رو Roe [١٥ ، ص ص١٠٦ ، ١٠٧]، فإنه يطالب بإشراك المعلمين في جميع الأمور التي تخصهم على أنه يحسن ألا يستدعى المعلمون للاجتماع بالمدير في كل صغيرة وكبـيرة، حيث إن كثيراً من الأمور يحسن أن تكون من صلاحيات المدير نفسه، على أن إشراك المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها أمر لابد منه لضمان تأييدهم وحسن تطبيق المناهج.

أمـا بوكيت Pukett [١٦]، فإنه هو الآخر يرى ضرورة إشراك المعلمين في كل ما يتعلق من أمور خاصة بحجرة الدراسة وتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لأن المعلمين عادة ما يميلون إلى ذلك.

وتـطالب اليزابيث جاكسـون Elizabeth Jackson [١٧ ، ص ص٨-٢٠] بإعـطاء المعلمـين دبلومًا تربويًا لسد النقص الحاصل في شهاداتهم، وذلك لإشباع رغبة المعلمين

أنفسهم، ولأن حاجات الطلاب ورغباتهم قد تغيرت مما يتطلب معه تغييراً مناسبًا في مناهجهم، لكي يتمكن المعلمون في النهاية من الإسهام في تخطيط وتطوير أحسن المناهج الدراسية لطلابهم.

وطالب توماس تشان Thomas Chan [١٨ ، ص ص٣١-٣٥] بمشاركة المعلمين في عمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك التي تتعلق بحجرات الدراسة ومن بدايتها.

ورأى ننان Nunan [١٩ ، ص ص١٠-٢٣] ضرورة إشراك كل من له علاقة بالعملية التعليمية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بما فيهم المعلمون.

ويذهب ينج Young [٢٠ ، ص ص١٠٢-١٥٥] المذهب نفسه ويركز على ضرورة ألا يكون التخطيط فلسفيًا ونظريًا، بل واقعيًا وحقيقيًا وصادرًا ممن هم على مقربة من حجرات الدراسة من طلاب وغيرهم. ويلزم لذلك أن يسهل المدير عمليات اللقاء واللجان هذه وأن تشمل معلمين آخرين من مدارس أخرى وكذا مستشارين.

ويقول ميتشام Mitchum [٢١ ، ص٢٨] إنه إذا ما أريد تغيير المناهج والبرامج الدراسية، فإن على المسؤولين الإداريين أن يحصلوا على مساندة ليس فقط المعلمين بل وحتى الآباء.

ومن جانب ثان فقد ركزت كثير من الدراسات التربوية على أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، يقول الحمادي [٤ ، ص١٧٣] إن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تسهم في زيادة قدرتهم على تأمين حاجات طلابهم وتقديرها، وحسن تحليل المنهج، ووضع معايير علمية لغربلة مواد المنهج، فضلاً عن تصميم ورسم خطة عامة للتغييرات المدرسية.

أما بيرتز Peretz [٢٢ ، ص٥٣]، فيرى أن عملية بناء المناهج الدراسية وتخطيطها وتطويرها للمناهج الدراسية قد تكون عملاً عقيمًا وغير فعال إن لم يشارك المعلمون فيه مشاركة فعالة، ويطالب دول Doll [١١ ، ص٦٨] بأن يكون العمل في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعاونيًا بين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، لما فيه من فائدة في زيادة ورفع مستوى الاتصال بين المشتركين والاستفادة من التغذية الراجعة.

أما سيلر وآخرون [٢٣ ، ص١٠٠]، فيرون أن كلًا من الأدلة المناسبة تقترح إسهام

المعلم في اتخاذ قرارات المنهج وهي مرتبطة بشكل إيجابي بتنفيذ ناجح لمستجدات المنهج.

ويرى كير Kerr [٢٤، ص٢٥٦] أن مشاركة المعلم في اتخاذ قرارات تخص المنهج تؤثر على كل من المعلم وتحصيل الطالب.

أما ميلر Miller [٩، ص٤١]، فإنه يرى أن إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تكسبهم دافعية في تنفيذ المنهج فضلاً عن أنهم يكسبون نموًّا مهنيًّا.

وسايلور Saylor [٢٥، ص١٩]، يرى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، ويضيف أن من شأن ذلك أن يسمح للمعلمين بإعادة تقويم فلسفاتهم وممارساتهم وزيادة معرفة طلابهم والسماح لهم بمعرفة المتغيرات المحيطة بهم بشكل أكبر.

أما حسني [٥، ص٥٠٤]، فإنه يرى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج وتطويرها لأنها تجعلهم على دراية أفضل بالمشكلات التربوية التي تعترضهم، كما يكون التحليل والتغيير في العمل الجماعي أفضل، وتكسبهم معرفة في تحقيق الأهداف التي أسهموا بأنفسهم في وضعها. وكذلك تتولد لديهم احتمالية أكبر للمبادأة والابتكار، لأن ذلك يزداد داخل الجماعة أكثر من زيادتها لدى الأفراد، كما يسهم ذلك في رضا المعلمين عن عملهم.

أما فيريز Ferris [٢٦]، وكذلك فلانرى Flannery [٢٧، ص٣٧٩٨]، فقد توصلا إلى أن كلًّا من إنتاجية المعلمين ومستوى علائقهم وكذا رضاهم عن عملهم يزداد بإشراك الإدارة لهم في المهمات التي تخص المنهج وتطويره.

ولقد توصل كل من فيريز Ferris وفلانري Flannery في الدراستين السابقتين وثيرباش Thierbach [٢٨، ص٣٨٢٧] إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في صناعة القرار المدرسي من جهة ومستوى رضاهم وعلاقتهم وكذا إنتاجيتهم من جهة ثانية.

وأشارت دراسة كيرن كونك Karen Konke [٢٩، ص ص١٠-١٥] إلى أن المعلمين على استعداد لتغيير طرق تدريسهم متى ما شاركوا في تخطيط المناهج وتطويرها، بينما نبه تايلر Taylor [٣٠، ص١٣] إلى أهمية مشاركة المعلمين للمختصين في المناهج الدراسية في عملية تخطيط المناهج وتطويرها للطلاب المتفوقين وذلك لتحسين المناهج وتطويرها. ويرى تشان Chan [١٨، ص ص٣١-٣٥] أنه، لكي يشعر المعلم أنه جزء من العملية التعليمية،

لابد من إشراكه في كل جزئية من جزئيات بناء المنهج ، بل لابد من أن يشارك من البداية أو الجذور في بناء المنهج وتطويره ليتم تنفيذ المنهج بشكل أفضل . ويقول رس Ress [٣١، ص ص٩١-٩٢] إن المعلم هو المفتاح لتطوير المنهج ، كما أن ننان Nunan [١٩، ص١٠] نبّه إلى ضرورة إشراك المعلم في تخطيط المنهج المدرسي وتطويره فضلاً عن كل من له علاقة بالأمر. ويرى حسين [٣٢، ص٢٩١] ضرورة انتماء المعلم للمؤسسة التي هو فيها وكذا المجتمع ، وذلك بمشاركته الفعالة في إيجاد الحلول المناسبة لمجتمعه وللمدرسة .

أما عن أسلوب مشاركة المعلمين لعملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، فلقد تفاوتت الممارسات في بعض الدول ، وكذا تفاوتت توصيات الكتّاب والمؤلفين التربويين . فقد عرض الحمادي [٤ ، ص ص٢٢٣-٢٢٤] مجموعة من الاقتراحات ، منها اختيار ممثلين من المعلمين للحضور والمشاركة جنبًا إلى جنب مع متخذي القرارات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، أو أن يعرض سؤال أو مجموعة من الأسئلة على المعلمين عن اهتماماتهم الرئيسة وحاجاتهم الأساسية والخاصة بالمناهج وتخطيطها وتطويرها . كما نادى بدعم المعلمين من الناحية الإدارية ومن ناحية الوقت وماديًا ، وكذا تقليل الأنصبة للمعلمين لتمكينهم من المشاركة في عملية التخطيط والتطوير.

مثل الحمادي ، أشار كل من أوليفر Oliver [١١ ، ص١٣] وستيلر Steller [٣٣، ص٧٠] إلى ضرورة إكساب المعلمين معلومات ومهارات حول عملية التخطيط والتطوير قبل البدء بممارستها . ويرى حسني [٥، ص ص٥٠٨-٥٠٩] ضرورة إشراك المعلمين في عملية التخطيط للمناهج وتطويرها ، ويخص بالذكر أولئك الذين لديهم خبرات طويلة . ويرى نعمه Naama [٣٤، ص ص٤٣١-٤٣٤] أنه يلزم تدريب المعلمين على القيام بعمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، ويرى إشراك المعلمين الذين أمضوا على الأقل خمس سنوات في التدريس في برنامج التدريب الذي يقترحه . ولقد وجد في دراسته أن المعلمين الذين درسوا مواد في كيفية تخطيط المنهج وتطويره كانوا أكثر اطمئنانًا في عمليات التطوير والتخطيط من أولئك المعلمين الذين لم يحصلوا على تدريب في هذا المجال .

تفيد الدراسات السابقة أن المطالبة واضحة ومهمه بشأن زيادة صلاحيات المعلمين فيما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . وأنه لابد من تذليل الصعوبات تجاه زيادة مشاركتهم في هذه المهمات التي من المؤمل أن تدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام .

مجتمع الدراســـة

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والذي بلغ حسب إحصائية ١٤١٢هـ ١٢٥١ معلمًا [٣٥].

عينــة الدراســة

تم اختيار عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي، حيث تم اختيار مدرستين من كل مركز من المراكز التعليمية الخمسة في مدينة الرياض (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، الوسط)، وبشكل عشوائي.

وتم استفتاء جميع المعلمين في المدارس العشر المختارة، ولقد تم توزيع ٣٤٠ استبانة أي ما نسبته ١٧, ٢٧٪ من مجموع معلمي مدينة الرياض البالغ عددهم ١٢٥١ معلمًا، وتم تسلم ٢٧٣ استبـانـة، أي ما نسبته ٢٩, ٨٠٪ من مجموع الاستبانات الموزعة، حسب جدول رقـم١ .

جدول رقم ١ . أسماء المدارس ومواقعها وأعداد المعلمين في كل مدرسة من مدارس العينة.

اسم المدرسة	الجهة	عدد المعلمين	المستلم
١ ـ المعتمد بن عباد	الشمال	٢٥	٢٣
٢ ـ معهد العاصمة	الشمال	٣٤	٢٢
٣ ـ حي الشـفاء	الجنوب	٣٠	٣٠
٤ ـ الملك عبدالعزيز	الجنوب	٤١	٢٢
٥ ـ الأندلـــس	الشرق	٣٣	٢٥
٦ ـ الملك فهـد	الشرق	٣٥	٣٥
٧ ـ نهاونـد	الغـرب	٥٥	٤٤
٨ ـ بـــدر	الغـرب	٢٦	٢٦
٩ ـ اليمامـة	الوسط	٢٩	٢١
١٠ ـ محمود الغزنـوي	الوسط	٣٢	٢٥
المجمـــوع		٣٤٠	٢٧٣

ولقد تم استبعاد أربع وعشرين استبانة من الاستبانات المتسلمة إما لعدم استجابة المستفتى عليها، أو لوجود نواقص واضحة تؤثر في الاستجابة عليها . وجدول رقم ٢ يوضح التكرارات والنسب المئوية الموضحة لخصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة .

جدول رقم ٢ . التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة .

م	متغيرات الدراسة		العدد	٪
		أقل من ٣٠ سنة	٩٠	٣٦,١
١	العمر	٣٠ إلى أقل من ٤٠ سنة	٩١	٣٦,٥
		٤٠ إلى أقل من ٥٠ سنة	٥١	٢٠,٥
		٥٠ سنة فأكثر	١٤	٥,٦
٢	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٧	٣٠,٩
		٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٦	٢٢,٥
		١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٩	١٥,٧
		١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	٣٢	١٢,٩
		٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢٣	٩,٢
		٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	١٤	٥,٦
		٣٠ سنة فأكثر	٤	١,٦
٣	المؤهل	تربوي	١٨٤	٧٣,٩
		غير تربوي	٦١	٢٤,٥
		الذين لم يجيبوا	٤	١,٦
٤	الجنسية	سعودي	١٤٥	٥٨,٢
		غير سعودي	١٠١	٤٠,٦

يبين جدول رقم ٢ أن أكثر من ٧٢٪ من المعلمين أعمارهم أقل من ٤٠ سنة، وأن أكثر من ٥٣٪ منهم هم ممن تخرجوا قبل أقل من ١٠ سنوات، كما أن نسبة التربويين منهم هي فقط ٧٣,٩٪ . كما يلاحظ أن غالبية المعلمين في المرحلة الثانوية في الرياض هم من السعوديين، حيث يشكل السعوديون ٥٨,٢٪، كما هو موضح في جدول رقم٢ .

أداة الدراسـة

قام الباحث ببناء أداة البحث (الاستبانة) وقد مر بناء الأداة بعدة مراحل :

١ ـ بعد مراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة قام بإعداد الاستبانة في صيغتها الأولية، ثم تم توزيعها على ثلاثة عشر عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (ملحق رقم ١) وقد طلب منهم التفضل بإبداء الرأي والملاحظات عن مدى وضوح الاستبانة ومناسبة بنودها لمحاورها الثلاثة .

٢ ـ قام الباحث بعد الاطلاع على ما تم تسلمه من الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس بإدخال التعديلات التي رأى أنها مناسبة .

٣ ـ قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (انظر ملحق رقم ٢) وهي مكونة من جزئين :

* الجزء الأول : معلومات شخصية ومهنية .
* الجزى الثاني : وهو مكون من ثلاثة محاور وهي :

(ا) المحور الأول : وهو المحور الخاص بمدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . وهذا المحور مكون من ثلاث وعشرين عبارة، وفي نهاية هذا الجزء طلب من المستفتىٰ إضافة ما يراه مناسبًا من العبارات مما لم يشمله هذا المحور. وقد طلب من المستفتى الإجابة عن كل عبارة من العبارات الثلاث والعشرين بوضع إشارة (✓) في خانة واحدة من الخانات الخمس التي يمثلها المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام العبارات، وكان المقياس على الشكل التالي :

كبيرة جدًّا	وأعطي	٥	خمس درجات
كبيرة	وأعطي	٤	أربع درجات
متوسطة	وأعطي	٣	ثلاث درجات
قليلة	وأعطي	٢	درجتـان
غير موجودة مطلقًا	وأعطي	١	درجة واحدة

(ب) المحور الثاني : وهو المحور الخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وهذا المحور مكون من واحد وعشرين عبارة . طلب في

نهايته من المستفتين إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات .

(جـ) المحـور الثـالث: وهـذا المحور خاص بأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ويتألف من ثمان عبارات فقط، ترك للمستفتى إضافة ما يراه مناسبًا لهذا المحور من عبارات لم يحتوها هذا الجزء أو المحور.

هذا وقد طلب من المستفتى الإجابة عن المحورين (ب) وكذلك (جـ) بوضع إشارة (✓) في الخانة التي يراها أكثر مناسبة في المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام عبارات الجزئين (ب) وكذلك (جـ) . وكان المقياس بالنسبة لهذين المحورين (ب) و (جـ) كالتالي :

١ ـ مهمة جدًّا	وأعطي لها	٥	خمس درجات
٢ ـ مهمـة	وأعطي لها	٤	أربع درجات
٣ ـ متوسطة الأهمية	وأعطي لها	٣	ثلاث درجات
٤ ـ قليلة الأهمية	وأعطي لها	٢	درجتان
٥ ـ لا أهمية لها مطلقًا	وأعطي لها	١	درجة واحدة

صـــدق الأداة

تم عرض الاستبانة على ثلاثة عشر محكمًا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعرفة مدى مناسبة المقياس لأغراض الدراسة، واتضح أن المقياس صالح وليس به غموض في بناء الفقرات كما سبق وأشير إلى ذلك (صدق المحكمين) حيث جاءت نسبة اتفاق المحكمين ٩٤,٨٪ . كما قد تم حساب الصدق بطريقة ارتباط الفقرة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ولجميع المحاور الثلاثة كما يبين جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣ قيم ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها ودلالات هذه القيم.

رقم الفقرة	المحور الأول		رقم الفقرة	المحور الثاني		رقم الفقرة	المحور الثالث	
	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦	**	١	٠,٦٧	**	١	٠,٤٤	**
٢	٠,٨٠	**	٢	٠,٧٠	**	٢	٠,٥٨	**
٣	٠,٨٠	**	٣	٠,٧٤	**	٣	٠,٦٠	**
٤	٠,٧٨	**	٤	٠,٧٥	**	٤	٠,٥٨	**
٥	٠,٨١	**	٥	٠,٦٩	**	٥	٠,٧٥	**
٦	٠,٧٨	**	٦	٠,٧١	**	٦	٠,٧٥	**
٧	٠,٨١	**	٧	٠,٧٣	**	٧	٠,٧٥	**
٨	٠,٨٢	**	٨	٠,٧٨	**	٨	٠,٦٧	**
٩	٠,٧٦	**	٩	٠,٧٥	**			
١٠	٠,٧٨	**	١٠	٠,٧٨	**			
١١	٠,٧٢	**	١١	٠,٧٤	**			
١٢	٠,٦٦	**	١٢	٠,٦٨	**			
١٣	٠,٧٤	**	١٣	٠,٧٥	**			
١٤	٠,٨١	**	١٤	٠,٧٥	**			
١٥	٠,٧٤	**	١٥	٠,٧٥	**			
١٦	٠,٧٨	**	١٦	٠,٨٠	**			
١٧	٠,٧٧	**	١٧	٠,٧٢	**			
١٨	٠,٧٧	**	١٨	٠,٥٣	**			
١٩	٠,٧١	**	١٩	٠,٥٤	**			
٢٠	٠,٨١	**	٢٠	٠,٧٠	**			
٢١	٠,٨٢	**	٢١	٠,٦١	**			
٢٢	٠,٧٨	**						
٢٣	٠,٦٨	**						

ثبات الاستبانة

دراسة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد جاءت نتيجة الثبات عالية كما يوضح ذلك جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . ثبات الاستبانة.

المحور	درجة الثبات
الأول	٠,٩٧
الثاني	٠,٩٦
الثالث	٠,٨٢
المجموع العام	٠,٩٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، واعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار شيفية واختبار (ت) t test ، وتحليل التباين وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الواردة في بداية الدراسة وذلك من خلال عرض النتائج وتفسيرها. وسيجري تجميع الإجابة عن الأسئلة وخاصة بالنسبة لتلك التي لها علاقة ببعضها.

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى:

١ ـ ما مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ماهي الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

لقد تم حساب المتوسطات لإجابات أفراد العينة لكل المحاور الثلاثة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم٥ .

جدول رقم ٥ . متوسط إجابة المعلمين والانحراف المعياري للمحاور الثلاثة .

المحـــــور	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول : مدى مشاركة المعلمين	٢,٢٤	٠,٨٧
الثاني: أهمية مشاركة المعلمين	٤,١٠	٠,٧٦
الثالث: أسلوب مشاركة المعلمين	٤,٠٣	٠,٧٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن المعلمين بصورة عامة يرون أن مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تقع بين متوسطة وقليلة وهي أقرب إلى أن تكون قليلة، وذلك لأن معدل إجابات المستفتين لهذا المحور كما يوضحه جدول رقم ٥ هو ٢,٢٤ وبانحراف معياري ٨٧, ٠٠ أما المحور الثاني والخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد بلغ متوسط إجابات المستفتين ٤,١٠ ، أي أن ذلك يقع بين مهمة جدًا ومهمة، وهي أقرب كما يلاحظ إلى مهمة منها إلى مهمة جدًا. أما من حيث الأساليب التي عرضت على المستفتين للمشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية، فهي الأخرى جاءت بين مهمة جدًا ومهمة وهي أيضًا كما يوضحه المتوسط أقرب إلى مهمة منها إلى مهمة جدًا.

وعند الانتقال من العموم إلى التفصيل وذلك بالنظر في الجدول رقم ٦، يلاحظ الاختلاف في المتوسطات والنسب والتكرارات للعبارات في المحور الأول، فبينما تزداد في العبارة رقم ١٢ (المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية) ليصل المتوسط إلى ٢,٩٤، وفي العبارة رقم ١١ الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات

الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية) والذي بلغ المتوسط ٢,٦٠ ، ينخفض كل من المتوسط والنسب والتكرارات في العبارات رقم ٢٠ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي) ليصل المتوسط فيها إلى ١,٨٦ ، وفي العبارة رقم ٢١ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي)، حيث بلغ المتوسط لهذه العبارة ١,٩٣ ، وكذلك في العبارة رقم ٢٢ من المحور نفسه (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي) التي بلغ متوسطها ١,٩٦ . ويلاحظ انخفاض نسب وتكرارات ومتوسطات العبارات التي لها علاقة كبيرة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .

وفي جدول رقم ٧ والخاص بالمحور الثاني يلاحظ ارتفاع نسب الفقرات وتكراراتها ومتوسطاتها بصورة عامة كما يشير إلى ذلك المتوسط للمحور ككل . وأكثر ما تزداد هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في العبارة رقم ١ (تحسين أدائهم في العملية التعليمية)، حيث يلاحظ أن متوسط هذه العبارة بلغ ٤,٥٠ ، والعبارة رقم ٤ (زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم) وبلغ متوسطها ٤,٤٤ ، والعبارة رقم ٦ (زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس) والتي بلغ متوسطها ٤,٣٩ . أما العبارات التي انخفض فيها التكرارات والنسب والمتوسطات، فكانت العبارة رقم ١٩ (رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم) وبلغ متوسطها ٣,٩٥ ، والعبارة رقم ٢١ (تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة) والتي بلغ متوسطها ٣,٩٩ .

جدول رقم ٦ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة للقسم ثانيًا عن مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها .

م	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		غير موجودة مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٦	٦,٤	٣١	١٢,٤	٦٦	٢٦,٥	٥٣	٢١,٣	٧٩	٣١,٧	٢,٤٠
٢	٩	٣,٦	٣٠	١٢	٤٦	١٨,٥	٦٤	٢٥,٧	٩٥	٣٨,٢	٢,١٦
٣	٩	٣,٦	٢٨	١١,٢	٥٢	٢٠,٩	٦٨	٢٧,٣	٨٤	٣٣,٧	٢,٢١
٤	٣	١,٢	٢٤	٩,٦	٤٩	١٩,٧	٧٢	٢٨,٩	٩٧	٣٩,٠	٢,٠٣
٥	١٢	٤,٨	٢١	٨,٤	٥٤	٢١,٧	٦٦	٢٦,٥	٩٢	٣٦,٩	٢,١٦

تابع جدول رقم ٦ .

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٦	٥	٢,٠	٢٩	١١,٦	٤٤	١٧,٧	٥٤	٢١,٧	١٠٨	٤٣,٨	٢,٠٣
٧	٨	٣,٢	٣٨	١٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٥٢	٢٠,٩	٨٣	٣٣,٣	٢,٣٣
٨	٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٧٣	٢٩,٣	٥٧	٢٢,٩	٧٤	٢٩,٧	٢,٣٢
٩	١٤	٥,٦	٥٢	٢٠,٩	٦٤	٢٥,٧	٤٩	١٩,٧	٦٦	٢٦,٥	٢,٥٩
١٠	١٠	٤,٠	٢٥	١٠,٠	٥٥	٢٢,١	٥٧	٢٢,٩	٩٨	٣٩,٤	٢,١٥
١١	٢٠	٨,٠	٤٤	١٧,٧	٦٢	٢٤,٩	٦٠	٢٤,١	٦١	٢٤,٥	٢,٦٠
٢٢	٨,٨	٦٣	٢٥,٣	٧٩	٣١,٧	٤٣	١٧,٣	٤٠	١٦,١	٢,٩٤	٢
٩	٣,٦	٥١	٢٠,٥	٧٠	٢٨,١	٦٨	٢٧,٣	٥١	٢٠,٥	٢,٥٩	—
٨	٣,٢	٣٥	١٤,١	٥٦	٢٢,٥	٦٤	٢٥,٧	٨٠	٣٢,١	٢,٢٩	٦
٩	٣,٦	٣٤	١٣,٧	٦٣	٢٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٧٦	٣٠,٥	٢,٣٤	٤
٨	٣,٢	٤٠	١٦,١	٦٧	٢٦,٩	٧٦	٣٠,٥	٥٤	٢١,٧	٢,٤٨	٤
١٤	٥,٦	٤٠	١٦,١	٦٨	٢٧,٣	٥٧	٢٢,٩	٦٤	٢٥,٧	٢,٥٢	٦
١٠	٤,٠	٢٩	١١,٦	٦٩	٢٧,٧	٦٧	٢٦,٩	٧٣	٢٩,٣	٢,٣٤	١
٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٤١	١٦,٥	٦٤	٢٥,٧	١٠٩	٤٣,٨	٢,٠٤	١
٣	١,٢	١٦	٦,٤	٤١	١٦,٥	٦٧	٢٦,٩	١١٧	٤٧,٠	١,٨٦	٥
٥	٢,٠	١٦	٦,٤	٤٩	١٩,٧	٦١	٢٤,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٣	٦
٧	٢,٨	١٨	٧,٢	٤٦	١٨,٥	٦٦	٢٦,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٦	—
٦	٢,٤	١٩	٧,٦	٦١	٢٤,٥	٦٧	٢٦,٩	٩٥	٣٨,٢	٢,٨٩	١

جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن مدى أهمية إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (ب)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٤٤	٥٧,٨	٦٢	٢٤,٩	١٠	٤,٠	٥	٢,٠	٤	١,٦	٤,٥٠
٢	١٢٠	٤٨,٢	٩٣	٣٧,٣	١٩	٧,٦	٩	٣,٦	٤	١,٦	٤,٢٩
٣	١٢٩	٥١,٨	٨٤	٣٣,٧	٢١	٨,٤	٤	١,٦	٦	٢,٤	٤,٣٤
٤	١٤٥	٥٨,٢	٦٩	٢٧,٧	١٩	٧,٦	٥	٢,٠	٣	١,٢	٤,٤٤
٥	١٠٨	٤٣,٤	٨٤	٣٣,٧	٣٣	١٣,٣	١٣	٥,٢	٤	١,٦	٤,١٥
٦	١٤٢	٥٧,٠	٧٣	٢٩,٣	١٩	٧,٦	٨	٣,٢	٤	١,٦	٤,٣٩
٧	١٠٨	٤٣,٤	٧٦	٣٠,٥	٤٧	١٨,٩	٨	٣,٢	٥	٢,٠	٤,١٢
٨	١٢٥	٥٠,٢	٧٩	٣١,٧	٢٧	١٠,٨	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,٢٤
٩	١٣٧	٥٥,٠	٦١	٢٤,٥	٣١	١٢,٤	١٠	٤,٠	٦	٢,٤	٤,٢٨
١٠	١٣٤	٥٣,٨	٧٢	٢٨,٩	٢٥	١٠,٠	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,٣٤
١١	١١٣	٤٥,٤	٧٣	٢٩,٣	٤٤	١٧,٧	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,١٥
١٢	١٠١	٤٠,٦	٧٤	٢٩,٧	٥٨	٢٣,٣	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,٤٠
١٣	١٠٩	٤٣,٨	٨٥	٣٤,١	٣٥	١٤,١	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٤
١٤	٩٤	٣٧,٨	٩١	٣٦,٥	٤٥	١٨,١	٧	٢,٨	٨	٣,٢	٤,٠٥
١٥	١٠٧	٤٣,٠	٩٨	٣٩,٤	٢٦	١٠,٤	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٧
١٦	١٠٥	٤٢,٢	٩٥	٣٨,٢	٣٤	١٣,٧	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,١٨
١٧	١١٨	٤٧,٤	٩٣	٣٧,٣	٢٥	١٠,٠	٦	٢,٤	٦	٢,٤	٤,٢٥
١٨	١١١	٤٤,٦	٧٦	٣٠,٥	٣٤	١٣,٧	٢٠	٨,٠	٤	١,٦	٤,١٠
١٩	٩٢	٣٦,٩	٧٨	٣١,٣	٤١	١٦,٥	٢٠	٨,٠	٨	٣,٢	٣,٩٥
٢٠	٩٣	٣٧,٣	٨١	٣٢,٥	٥٧	٢٢,٩	٦	٢,٤	٤	١,٦	٤,٠٥
٢١	٩٧	٣٩,٠	٨٠	٣٢,١	٤٠	١٦,١	١٦	٦,٤	٩	٣,٦	٣,٩٩

أما العباران أرقام ٦ و ٤ . . . إلخ ، فتنخفض في عبارات أخرى لتصل إلى ٦٨,٢٪ في العبارة رقم ١٩ .

أمـا عن أساليب الإسهام في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأكثر الأساليب تفصيلاً، فهذا ما يوضحه جدول رقم ٨ .

جدول رقم ٨. التكـرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (جـ)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١١٣	٤٥,٤	٧٩	٣١,٧	٣٠	١٢,٠	١٧	٦,٨	٧	٢,٨	٤,١١
٢	١٤٧	٥٩,٠	٦٩	٢٧,٧	٣٤	١٠,٠	٣	١,٢	٢	٠,٨	٤,٤٥
٣	١٢٢	٤٩,٠	٨٣	٣٣,٣	٢٧	١٠,٨	١٤	٥,٦	١	٠,٤	٤,٢٦
٤	٨٩	٣٥,٧	٨٣	٣٣,٣	٥١	٢٠,٥	١٦	٦,٤	٣	١,٢	٣,٩٩
٥	١١٥	٤٦,٢	٨٦	٣٤,٥	٣٣	١٣,٣	١٠	٤,٠	٣	١,٢	٤,٢٢
٦	٧٦	٣٠,٥	٧٨	٣١,٣	٥٦	٢٢,٥	٢٩	١١,٦	٢	٠,٨	٣,٨٢
٧	٧٧	٣٠,٩	٩١	٣٦,٥	٥١	٢٠,٥	٢٠	٨,٠	٦	٢,٤	٣,٨٧
٨	٨٦	٣٤,٥	٩٦	٣٨,٦	٥٠	٢٠,١	١١	٤,٤	٥	٢,٠	٤,٠٠

يبين جدول رقم ٨ أن أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للإسهام كان رقم ٢ (مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثلة لهم مع خبراء المناهج الدراسية في وزارة المعارف لتدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٤,٤٥ . والعبارة رقم ٣ (مشـاركة المعلمين كل في حقل تخصصه في اللجان المتخصصة في الوزارة) ويبلغ متوسطها ٤,٢٦ ؛ ثم يليها من حيث زيادة النسب والتكرارات والمتوسطات العبارة رقم ٥ (المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) حيث بلغ متوسطها ٤,٢٢ . وتنخفض هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في عبارات أخـرى، وأقـل تلك العبـارات انخفاضًا العبارة رقم ٦ (المشاركة الإيجابية في الدورية التي

تصـدرهـا وزارة المعارف، *التوثيق التربوي*) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٢، والعبارة رقم ٧ (المشـاركـة من خلال الإجابة على أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٧. معنى هذا أن المعلمين يفضلون من الأساليب تلك التي تتعلق بالمقترحات المكتوبة من قبلهم، وبأن يمثل المعلمـون في لجان خاصـة بالمناهج وأن يشاركوا في الدورات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية. هذه الأساليب الثلاثة المذكورة فضلت على مشاركة المعلمين من خلال الكتابة في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف، أو من خلال إجابة لمجموعة من الأسئلة تقدم من الوزارة.

وتجـدر الإشـارة إلى أن أفـراد العينـة لم يضيفـوا أي عبارات أخرى لمحاور الأداة (الاستبانة) الثلاثة.

ثانيًا: دراسة أثر العمر والخبرة في تقويم مدى المشاركة وأهمية المشاركة والأسلوب المفضل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

لقـد تم تحليل التبـاين لقياس الفـروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ٩، والذي يوضح العلاقة بين العمر والخبرة ومحاور الدراسة وقيمة (ف) ودلالتها لكل محور.

جدول رقم ٩. الفروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة.

م	متغيرات الدراسة	المحـــور		مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	العمر	الأول	مدى المشاركة	٧٠٩٧,٥٩	٢٣٦٥,٨٦	٦,٢٣	٠,٠٠٠٤*
		الثاني	أهمية المشاركة	٢٨١,٧٤	٩٣,٩١	٠,٣٦	٧٨٢٥, غير دالة
		الثالث	أسلوب المشاركة	٣٥,٥٠	١١,٨٣	٠,٣٥	٧٨٦١, غير دالة
٢	الخبرة	الأول	مدى المشاركة	٧٠٢٨,٢٣	١١٧١,٣٧	٣,٠٦	٠,٠٠٦٦ دالة
		الثاني	أهمية المشاركة	٥٢٩,٣١	٨٨,٢٢	٠,٣٣	٠,٩١٨١
		الثالث	أسلوب المشاركة	١٣٨,٣٩	٢٣,١٥	٠,٦٩	٠,٦٥٨٥

* تعني حالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

تشير الأرقام في جدول رقم ٩ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية الثلاث باستثناء المحور الأول والخاص بـ «مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، » أي أن وجهة نظر المعلمين متفقة بشأن المحورين الثاني والثالث بالرغم من اختلاف عمر المستفتين، بينما اختلفت أو تباينت وجهات نظر المعلمين بشأن المحور الأول، حيث جاءت قيمة ف ٦,٢٣ ، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ . ولتوضيح مصدر التباين هذا تم عمل اختبار شفيه Cheffe وتبين أن التباين كان بين الفئتين الثالثة والرابعة مقابل الفئة العمرية الثانية ولصالح الفئتين الثالثة والرابعة. فلقد وجد أن متوسط الفئة العمرية الثالثة (٤٠ سنة إلى أقل من ٥٠ سنة) كان ٥٨,٨٨ ، ومتوسط الفئة العمرية الرابعة (٥٠ سنة فأكثر) كان ٦٣,١٤ ، بينما بلغ متوسط الفئة العمرية الثانية (٣٠ سنة إلى أقل من ٤٠ سنة) فقط ٤٦,٣٥ ، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وهذا يفصح عن أن المعلمين الأكبر سنًا والممثلين في الفئة العمرية الثالثة والفئة العمرية الرابعة كانوا يرون إسهام المعلمين الحالي في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها متواضعًا أكثر مما تراه الفئة العمرية الثانية. ولم يظهر اختبار شفيه فروقًا بين المجموعات الأخرى في مجال العمر.

ويمكن تبرير الاختلاف في المحور الأول (مدى المشاركة الحالية أو الواقعية) إلى أن طبيعة هذا المحور يمكن الاختلاف حولها في وجهات النظر أكثر من طبيعة المحورين الثاني والثالث (أهمية المشاركة وأسلوبها)، وقد يكون مرد ذلك إلى أن مدى المشاركة يتعلق بالجزء أو المجال المقبول للمشاركة وهو ما يمكن أن يختلف فيه المستفتون، بينما الأهمية وربما حتى الأسلوب لا يحمل هذه الصفة، وبالتالي عدم الاختلاف فيه أمر أكثر ورودًا. ثم إن مدى المشاركة أمر يعايشه المعلمون واقعيًا، مما يزيد من احتمالية الاختلاف فيه، بينما المحوران الآخران (الأهمية، والأسلوب) يحملان الطابع النظري الذي كثيرًا ما يسهل الاتفاق عليه.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة باستثناء المحور الأول الخاص بمدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. أي أن المعلمين متفقون بغض النظر عن الخبرة التي أمضوها في التدريس بشأن المحورين الثاني والثالث (الأهمية وأسلوب تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المساهمة)، حيث جاءت قيمة ف ٣,٠٦ ، وهذه

القيمـة دالـة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ . ولتوضيح مصدر التباين تم استخراج المتوسطات لفئات الخبرة السبع ، وكانت كما يوضحها جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . المتوسطات لفئات الخبرة حسب درجات المحور الأول (مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط
أقل من ٥ سنوات	٢٠,٣٠	٤٩,٦٩
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥,٦٧	٤٤,٨٨
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٩,٨٠	٥٠,٩٢
١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	١٩,٢٩	٦٠,٠٣
٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢١,٧٤	٥٥,٦١
٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	٢٤,٠٢	٦٠,٧٩
٣٠ سنة فأكثـــر	٢٤,٨٠	٦١,٢٥

يتبين من جدول رقم ١٠ أن الفئة الثانية حصلت على أدنى متوسط، بينما حصلت الفئة السابعة على أعلى متوسط، مما يبين التباين بين الفئتين العليا والدنيا، وبصورة عامة فإن متوسطات الفئات الثلاث الأولى أدنى من متوسطات الفئات الأربع الأخيرة. معنى هذا أن المعلمـين أصحـاب الخبرة الطويلة هم أكثر ميلاً إلى نقد واقعهم في مجال (مدى إسهامهم في التخطيط والتطوير) من المعلمين أصحاب الخبرة القليلة، وبالتالي فهم يرون أن المدى الذي يشاركون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل مما يراه زملاؤهم الأقل خبرة.

ولعل السبب في ذلك هو أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة عادة ما يكونون أكثر ثقة وطمأنينية من زملائهم أصحاب الخبرة القصيرة في نقد الواقع (واقع المشاركة) وهم لديهم من الخبرات — أيضًا — ما يؤهلهم للمشاركة أكثر من زملائهم الجدد. فهم ربما يرون ما يقـومـون بتقـديمه من مناهج إلى الطلاب ليس الأفضل، وأن بإمكانهم إضافة وتعديل وتحسين ما يقدم إلى الطلاب من خبرات ونشاطات ومعارف ليتلاءم والوضع الحالي الذي

يعيشه الطالب في هذه الفترة وفي ظل التغيرات التي حصلت على مستوى المعرفة أو المجتمع أو البيئة. . . إلخ. كما أن طول بقائهم في عملية التدريس مع قلة المشاركة أسهم في توصلهم إلى هذه النظرة. في حين أن المعلمين أصحاب الخبرة القصيرة ربما يرون أن الوقت لم يحن لتكوين هذه النظرة، وأنهم بحاجة إلى بعض الوقت قبل أن يشاركوا زملاءهم الأكثر خبرة، كما أن السلبيات — إن وجدت — على مستوى المناهج الدراسية لم يكوّن عنها المعلم صاحب الخبرة القصيرة وجهة نظر محددة يثق في تبنيها والدفاع عنها.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩ يلاحظ أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة السبع وكل من المحور الثاني (أهمية المشاركة) والمحور الثالث (أسلوب المشاركة). وربما يمكن أن يقال إن السبب في ذلك هو ما سبق وأن أشير إليه في متغير العمر، خاصة وأن هناك علاقة بين العمر والخبرة، لأنه في العموم أصحاب الخبرة الطويلة هم أصحاب الفئة العمرية المتأخرة.

ثالثًا: دراسة أثر المؤهل في تقويم مدى وأهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

تم حساب ذلك بواسطة استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ١١.

جدول رقم ١١. قيم اختبار (ت) لقياس الفروق في المتوسطات حسب المؤهل.

م	المحور		المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الأول	مدى المشاركة	تربوي	٥٢,٠٢	٢٠,٨٧	٠,٥٦	٠,٥٧٩
			غير تربوي	٥٠,٣٦	١٧,٨٦		غير دالة
٢	الثاني	أهمية المشاركة	تربوي	٨٥,٣٠	١٧,٢٦	٠,٦٦	٠,١٣٥
			غير تربوي	٨٨,٣٠	١١,٩٧		غير دالة
٣	الثالث	أسلوب المشاركة	تربوي	٣٢,٢٠	٦,٠٠	-٠,٠١٩	٠,٨٤٧
			غير تربوي	٣٢,٣٦	٥,٠٥		غير دالة

يوضح جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل مع جميع محاور الدراسة. بمعنى آخر، فإن المعلمين (تربويون وغير تربويين) يتفقون في نظرتهم إلى مدى المشاركة وأهمية المشاركة، وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وهذا يعني أنه لا يوجد أثر للمؤهل التربوي في المحاور الثلاثة المذكورة. وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمين يستفيدون من خبرات بعضهم البعض في مجالات تخص صلاحياتهم في أمـور يمارسونها، فتنتقل وجهات نظرهم من بعضهم إلى البعض الآخر مما يقرب من وجهات نظرهم إزاء المجالات الثلاثة الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، بحيث أن التربويين وغير التربويين منهم يكوّنون وجهات نظر متقاربة نحو موضوعات أو مجالات تدخل في مجال عملهم. وقد يكون سبب عدم وجود فروق بين المعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا هو أن المعلم غير المؤهل تربويًا دفعه إحساسه بنقص الكفاءة في التدريس إلى أن يتعلم ذاتيًا ويطلع على ما له علاقة بالتربية وطرق التدريس ليقلل الفجوة بينه وبين زميله التربوي. ويجب التذكير إلى أن كليات التربية دأبت إلى فترة ليست بالقصيرة على استقطاب طلاب من مستويات أقل مما تستقطبه الكليات الأخرى، ولذا فإن تضييق الهوة — إن وجدت — بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا من المعلمين قد يكون أمرًا ميسورًا.

رابعًا: دراسة أثر الجنسية في تقويم مدى أهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

وهذا ما يحاول توضيحه جدول رقم ١٢.

جدول رقم ١٢. اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الجنسية.

المحـور	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: مدى المشاركة	سعودي	٤٧,٨٦	١٩,٧٩	٣,٧٣-	٠,٠٠٠
	غير سعودي	٥٧,٣٦	١٩,٢٩		دالة*
الثاني: أهمية المشاركة	سعودي	٨٥,٤١	١٦,٧٤	٠,٦٨-	٠,٤٩٨
	غير سعودي	٨٦,٨٣	١٥,٢٢		غير دالة
الثالث: أسلوب المشاركة	سعودي	٣١,٩٥	٦,١٦	٠,٩٦-	٠,٣٣٩
	غير سعودي	٣٢,٦٧	٥,١٤		غير دالة

* تعني دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم ١٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية لدى المعلمين بالنسبة للمحورين الثاني والثالث، أي أن المعلمين متفقون في نظرتهم لهذين المحورين (مدى الأهمية وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها). إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية بالنسبة للمحور الأول (مدى المشاركة) لصالح المعلمين غير السعوديين كما يتبين من المتوسط لكل منهما. فبينما بلغ المتوسط لغير السعوديين ٥٧,٣٦، بلغ المتوسط للمعلمين السعوديين فقط ٤٧,٨٦، وهذا يعني أن المعلمين السعوديين ينظرون إلى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل من مشاركة المعلمين غير السعوديين، وربما يكون السبب في ذلك أن المعلم السعودي كان يتوقع من المسؤولين في وزارة المعارف وإدارة التعليم أكثر مما يتوقعه زميله غير السعودي، ربما بحكم طول واستمرارية بقاء المعلمين السعوديين في العمل في المدارس، فهم أكثر ثقة في البقاء على رأس العمل من زملائهم غير السعوديين، مما يمكن المعلمين السعوديين من ملاحقة التغيرات التي حصلت على مستوى البيئة والمجتمع . . . إلخ ، في حين أن المعلمين غير السعوديين قد لا تتوافر فيهم هذه الأمور، وبالتالي فهم يقارنون المتغيرات السابقة (المجتمع، البيئة. . . إلخ) مع ما كانوا يعرفونه ويتوقعونه عن المملكة.

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة استطلاع آراء معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

١ ـ لقد كان هناك شبه اتفاق على أن مشاركة المعلمين الحالية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها يعتبر متواضعًا مما يوحي بأن المعلمين يتطلعون إلى المشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج.

وبالنظر إلى الملحق رقم ٦ يتبين أن النسب المئوية والتكرارات تبرز بشكل واضح قلة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية ومداها في العبارات المنوه عنها (٢، ٤، ٦، ١٠، ثم من ١٩ إلى ٢٣). وبالنظر في هذه العبارات يتضح أنها جميعًا تتعلق بأمور تختص بتقويم المنهج المدرسي وتخطيطه وتنفيذه، وتبرز حساسية المعلمين لقلة ومدى مشاركتهم في المجالات التي لها مسيس علاقة بعملهم بشكل مباشر وخاصة تلك التي تتعلق بحجرة

الدراسة. لهذا فإن الباحث يقترح إجراء دراسة أخرى تستكشف المجالات والمدى الذي يمكن أن يشارك المعلمون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وبالذات تلك التي تتعلق بعمل المعلم في حجرة الدراسة.

٢ ـ أما من حيث أهمية المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد أبان جدول رقم ٧ توجهًا واضحًا يتمثل في زيادة نسب وتكرارات العبارات (٢، ٤، ٦)، وهذه العبارات تتعلق بزيادة خبرات المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية، وزيادة معرفتهم بحاجات طلابهم، وزيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس. ولذا فإن من الأهمية بمكان التنبه إلى ما يعتبره المعلمون ذا أهمية ومحاولة إدخاله في المقررات والبرامج الدراسية التي يدرسها المعلمون في كليات التربية من اهتمام بتدريس مادة المناهج، وكذا طرق التدريس، فضلاً عن المقررات التي تكشف لهم أهم حاجات الطلاب في المرحلة الثانوية والتي عادة ما يقدمها قسم علم النفس.

٣ ـ ومادام المعلمون يقترحون من الأساليب المعروضة للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تلك التي يمارس فيها نخبة معينة ومميزة منهم، فإنه من المستحسن البدء بمشاركة من هذا القبيل أولاً على أن يكون المعلمون المشاركون في هذه العملية على اتصال وتنسيق مع زملائهم غير المشتركين للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم. ويمكن الاستفادة من الأسلوب الآخر، وهو المشاركة في اللجان، كل معلم في مجال تخصصه، لزيادة أكبر عدد ممكن من المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ وتظهر نتائج الدراسة، على الرغم من اتفاق المعلمين على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها، إلا أن بعضهم يرى أن مدى المشاركة الحالية قليل بدرجة أكبر من البعض الآخر، فلقد وجّه من كان أكبر سنًا وأكثر خبرة من المعلمين انتقادًا لأسلوب المشاركة أكثر من المعلمين الأصغر سنًا وأقل خبرة، وربما تكون هذه الظاهرة تتشكل عند المعلم بعد مروره بمجموعة من الخبرات والتجارب التي تمكنه من نقد واقعه الحالي في المشاركة، وربما أنه توصل إلى قناعة، أنه وبحكم صلته القريبة من الطالب ولكونه المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، إلى أن بعض ما يقدم يحسن تعديله بشكل قليل أو كثير بناءً على الخبرة التي حصل عليها المعلم. لذا فإن الباحث يرى ضرورة إشراك هذه الفئات ذات الخبرة بالذات في أعمال تخطيط المناهج وتطويرها، خاصة وأن خبرات هؤلاء المعلمين أكثر واقعية حتى من

أولئك الذين يحاولون بناء المناهج أو يحاولون تطويرها لقربهم وتعاملهم ميدانيًا مع المنهج كما أشير.

٥ - أبرزت النتائج أيضًا أن كلًّا من التربويين وغير التربويين من المعلمين متفقون على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها. وقد أرجع الباحث السبب في ذلك لعدة عوامل، كان منها أن كليات التربية درجت — إلى وقت قريب — على قبول طلاب من مستويات أقل مما درجت عليه كليات الجامعة الأخرى، مما أدى إلى أن يكتسب المعلم غير التربوي كثيرًا مما اكتسبه زميله التربوي بجهده الذاتي، وهذه ظاهرة طيبة وأدى ذلك إلى تساوي الاثنين في النظرة تجاه المحاور الثلاثة، والباحث يقترح على كليات التربية، وبعد زيادة المتقدمين لها، ضرورة قبول طلاب من مستويات أعلى. كما يوصي الباحث بأن تقدم كليات التربية مقررات للمعلمين أثناء الخدمة في المناهج وتخطيطها وتطويرها لرفع مستوى أداء المعلمين.

٦ - أبرزت النتائج اتفاق المعلمين على أهمية المشاركة وكذلك أسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بغض النظر عن جنسية المعلمين، بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المشاركة)، حيث رأى المعلمون السعوديون أن مدى مشاركتهم كان أقل مما رأى زملاؤهم غير السعوديين. وكان أحد تفاسير الباحث لهذه الظاهرة، أن المعلم السعودي أكثر ديمومة في العمل، وأكثر تطلعًا لأن يكون في الإدارة. . . إلخ من زميله غير السعودي. لذا، والأمر كذلك، فإن الباحث يوصي بتتبع الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة في محاولة لعلاجها، وذلك لأن رضا واطمئنان المعلم [٣٦، ص١٩؛ ٣٧، ص الملخص] غير السعودي في عمله يسهم في زيادة إنتاجه أيضًا وربما مشاركته في عمليات من قبيل تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، خاصة وأن البعض منهم متميز في عمله. كما أن إفساح المجال لكل المعلمين — سعوديون وغير سعوديين — في المشاركة يصب في النهاية في تقديم أفضل الخدمات للطلاب، لا بل والعملية التعليمية ككل. وتجدر الإشارة إلى أن أفراد العينة لم يضيفوا أي عبارات أخرى غير التي ذكرت في المحاور الثلاثة.

وبالإضافة إلى ما سبق يقترح الباحث عمل دراسات في مجال مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تشمل:

١ - الموجهين والإداريين لتكوين صورة أفضل بشأن إمكانية المعلمين في عملية التخطيط والتطوير.

٢ ـ معلمي المرحلة الابتدائية وإدارييها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
٣ ـ معلمي المرحلة المتوسطة وإدارييها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
٤ ـ إجراء هذه الدراسة على مستوى المملكة ليتم التوصل إلى نتائج أكثر تعميمًا.
٥ ـ عمل دراسات تأخذ بعين الاعتبار: الجنس، والتخصص، المدارس الأهلية وغير الأهلية عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

ملحق رقم ١. أسماء من قاموا بتحكيم الاستبانة

١ ـ د. فتحي الكرداني.
٢ ـ د. نور الدين محمد عبدالجواد.
٣ ـ د. مصطفى محمد متولي.
٤ ـ د. عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين.
٥ ـ د. محمد شحات الخطيب.
٦ ـ د. سلام سيد أحمد سلام.
٧ ـ د. عبدالعزيز الباتع.
٨ ـ د. سر الختم عثمان علي.
٩ ـ د. علي محمد القرني.
١٠ ـ د. محمد عبدالله الحصيني.
١١ ـ د. محمد عقيلان.
١٢ ـ د. عبدالله العجاجي.
١٣ ـ د. حسن فريد العولقي.

ملحق رقم ٢ .

أخي المعلم في المرحلة الثانوية يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد، ، ، ، ،

لما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، فإنني أضع بين يديك أخي المعلم هذه الاستبانة «استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . »

أرجو التكرم بقراءة عبارات هذه الاستبانة بدقة ثم التعبير عن رأيك في كل عبارة من عباراتها أمام الخانة التي تناسب رأيك فيها .

وأرجـو أن أبين أن المعلومات التي ستدون من قبلك على هذه الاستبانة سوف لن تستعمل إلا لأغراض البحث . لذا فإنه لا حاجة لذكر اسمك على الاستبانة .

وتقبل أخي الكريم شكري وامتناني لك سلفًا .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ، ، ، ، ، ، ،

الباحـــــث

د . محمد بن عبدالرحمن محمد الديحان

أولاً ـ معلومات عامة :

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتلاءم ووضعك مما يأتي :

(١) العمر :

١ ـ ☐ أقل من (٣٠) سنة
٢ ـ ☐ (٣٠) سنة إلى أقل من (٤٠) سنة
٣ ـ ☐ (٤٠) سنة إلى أقل من (٥٠) سنة
٤ ـ ☐ (٥٠) سنة فأكثر

(٢) الخبرة :

١ ـ ☐ أقل من (٥) سنوات
٢ ـ ☐ (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات
٣ ـ ☐ (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة
٤ ـ ☐ (١٥) سنة إلى أقل من (٢٠) سنة
٥ ـ ☐ (٢٠) سنة إلى أقل من (٢٥) سنة
٦ ـ ☐ (٢٥) سنة إلى أقل من (٣٠) سنة
٧ ـ ☐ (٣٠) سنة فأكثر

(٣) المؤهـــل :

١ ـ ☐ تربـــوي
٢ ـ ☐ غير تربوي

(٤) الجنســية :

١ ـ ☐ ســعودي
٢ ـ ☐ غير ســعودي

ثانيًا: (ا) مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

أرجو قراءة كل من العبارات التالية بدقة، ثم ضع إشارة (✓) في الخانة التي تمثل رأيك فيها.

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	تشجع كل من وزارة المعارف وإدارة التعليم المعلمين على:					
١	المشاركة في تطوير أهداف التعليم العامة.					
٢	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية.					
٣	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتطوير المناهج الدراسية					
٤	المشاركة في صياغة أهداف محددة للمرحلة الثانوية.					
٥	المشاركة في صياغة أهداف خاصة لكل منهج من مناهج المواد الدراسية.					
٦	المشاركة في اللجان المدرسية لتطوير المناهج الدراسية.					
٧	الإسهام في تغيير طرق تدريسهم.					
٨	المشاركة في تقويم المنهج.					
٩	المشاركة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في تدريسهم.					
١٠	المشاركة في تحديد معوقات المنهج (كالمناخ التربوي وتوفير الأجهزة...).					

مسلسل	العبـــــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١١	الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية .					
١٢	المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية .					
١٣	المشاركة في تحديد الأنشطة الطلابية الأكثر مناسبة لقدرات الطلاب العقلية والنفسية والبدنية .					
١٤	المشاركة في تقويم الكتاب المدرسي .					
١٥	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المشاكسين .					
١٦	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتخلفين دراسيًا .					
١٧	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتفوقين دراسيًا .					
١٨	الإسهام في تحديد المستوى الأكاديمي المناسب لتحصيل الطلاب .					
١٩	الإسهام في إضافة موضوعات ووحدات جديدة في المقررات الدراسية .					
٢٠	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي .					

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٢١	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي.					
٢٢	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي.					
٢٣	المشاركة في تقديم بعض الموضوعات الدراسية أو تأخيرها.					
	فضلاً... «إن كان لديك عبارات أخرى لم تُذكر عن مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشارة أمام الخانة التي تمثل رأيك فيها على المقياس المجاور لها.					

(ب) مدى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (√) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية :

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تسهم في :					
١	تحسين أدائهم في العملية التعليمية .					
٢	زيادة مهاراتهم في تخطيط المناهج الدراسية .					
٣	زيادة مهاراتهم في تطوير المناهج الدراسية .					
٤	زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم .					
٥	زيادة معرفتهم بالبيئة المدرسية التي ينمو فيها الطلاب .					
٦	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس .					
٧	زيادة معرفتهم بخبرات طلابهم .					
٨	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التقويم .					
٩	رفع مستوياتهم في مجالات تخصصاتهم .					
١٠	زيادة إيجابيتهم في تنفيذ المنهج .					
١١	زيادة تفاعلهم مع حاجات المجتمع المحيط بالمدرسة .					
١٢	زيادة تفاعلهم مع مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة .					

مسلسل	العبـــــــــارة	مـــدى الإســـــهـام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١٣	رفع مستوى الاتصال بين المعلمين وكل من له علاقة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .					
١٤	زيادة قدراتهم ومهاراتهم على العمل الجماعي .					
١٥	زيـادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تخطيط المناهج الدراسية .					
١٦	زيـادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تطوير المناهج الدراسية .					
١٧	زيادة مستوى إنتاجهم التربوي .					
١٨	تقليل عدد الشكاوى الصادرة منهم فيما يخص عملهم .					
١٩	رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم .					
٢٠	زيــادة قدراتهم على رسم خطة لأولــويـات التغييرات في المنهج المدرسي .					
٢١	تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة .					
	فضـلًا . . «إن كان لديـك عبارات أخرى لم تذكـر عن مدى أهميـة مشـاركـة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشارة (✓) أمام الخانة التي تمثل رأيك فيها .					

(جـ) أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (√) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية:

مسلسل	العبارة	مدى الإسهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	يكون إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بواسطة:					
١	مقترحات مكتوبة يقدمها المعلمون كل في حقل تخصصه للمسؤولين في وزارة المعارف.					
٢	مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثله لهم مع خبراء المناهج الدراسية في وزارة المعارف لتدارس الأمور الخاصة بتطوير المناهج الدراسية وتطويرها.					
٣	مشاركة المعلمين كل في حقل تخصصه في اللجان المتخصصة الموجودة في الوزارة.					
٤	المشاركة الفعلية في ورشة عمل تنظمها لجنة تخطيط المناهج وتطويرها في وزارة المعارف.					
٥	المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.					
٦	المشاركة الإيجابية في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف (التوثيق التربوي).					
٧	المشاركة من خلال الإجابة عن أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـهـام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٨	الإسهام في دراسات ميدانية تقيمها المؤسسات التربوية كالكليات التربوية . . . إلخ لتدارس وضع المناهج الدراسية .					
	إن كان لديك أساليب أخرى لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لم تُذكر، أذكـرها، وبين مدى أهميتها من وجهة نظرك على المقيـاس الخـماسي المـوجـود على الجهـة اليسرى من الورقة .					

المراجـــــــع

[١] شهلا، جورج، وعبدالسميع جريلي، والماس شهلا حنايا. *الوعي التربوي ـ مستقبل البلاد العربية*. طـ ٨. بيروت: مطبعة رأس بيروت، ١٩٧٣م.

[٢] Al-Ibrahim, Abdul-Rahman. "Toward a Conceptual Model for Curriculum Development. The Case of Qatar." Unpublished Ph. D. dissertation, State University of New York at Buffalo, 1980.

[٣] جابر، جابر عبدالحميد. «دراسة تصرفات عينة من معلمات المرحلة الابتدائية القطريات في حالات تعليمية معينـة وعـلاقتهـا بالخـبرة التعليمية والمؤهلات التربوية وتقديرات المديرات والموجهات.» الدوحة: مركز البحوث التربوية، رقم ٢٨، جامعة قطر، ١٩٨١م.

[٤] الحمادي، عبدالله محمد. *مشاركة المعلم بإعداد وتخطيط المناهج الدراسية*. ترجمة مجيد إبراهيم دمعة. الدوحة: دار قطري بن الفجاءة، ١٩٨٣م.

[٥] حسني، محمد محمود محمد. «مشاركة معلم المدرسة الثانوية في عملية صناعة القرار المدرسي، مدخل لتطوير الإدارة المدرسية.» المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة، الجزء الأول، جامعة عين شمس، ٦ـ٨ يوليو ١٩٩١م.

[٦] سرور، أحمد فتحي. *استراتيجية تطوير التعليم في مصر*. القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، ١٩٨٧م.

[٧] السلمي، علي. *الإدارة المصرية*، رؤية جديدة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[٨] Bahar, Ismail S.F. "The Role of National Adult Education Center in Curriculum Development in Somalia in Selected Goverment Primary Adult Schools of Mogadishio." Unpublished Diploma thesis, University of Nairobi, Kenya, 1983.

[٩] Miller, William Thomas. "An Analysis of Teacher Participation in Curriculum Development for Project Canada West." Unpublished Ph.D dissertation, Univ. of Saskatchewan, Canada, 1972.

[١٠] Doll, Ronald. *Curriculum Improvement Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

[١١] Oliver, Albert J. *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*. 2nd. ed. New York: Harper and Row, 1977.

[١٢] Young, Jean Helen. *Teacher Participation in Curriculum Decision Making: An Organizational Dilema*. Ontario Institute for Studies in Educ. Curriculum Inquiry 9, 1979.

[١٣] Hanson, E. M. *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

[١٤] Tanner, D., and L. Tanner. *Supervision in Education.* New York: Macmillan, 1987.

[١٥] Roe, W. H., and T. T. Drake. "*Principalship.*" New York: Macmillan, 1980.

[١٦] Pukett, D. M. "Participation of Teachers in School Decision-Making as Prepared by Ohio Middle School Principals." D.A.I., 35, No. 4 (1974).

[١٧] Jackson, Elizabeth, et al. "Physical Education in Further Education: The Need for a Systemic Approach to Curriculum Development." An FEU Occasional Paper No. 84. London: Further Education Unit, 1984.

[١٨] Chan, Thomas V. "Curriculum Development for the Classroom-A Teacher Prerogative." *Education Canada,* 24, No. 2 (Sum. 1984).

[١٩] Nunan, David. "Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study." *TESOL Quarterly,* 23, No. 1 (March 1989).

[٢٠] Young, Jean. "Teacher Participation in Curriculum Development: A Study of Societal and Institutional Levels." *Alberta Journal of Educational Research,* 36, No. 2 (June 1990).

[٢١] منشام، بول م. *ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يخططون لتحسين البرنامج الدراسي*. ترجمة يوسف خليل يوسف ومحمد سليمان شعلان. القاهرة: دار النهضة العربية، د. ت.

[٢٢] Peretz, Miriam Ben. "Teacher Role in Curriculum Development: An Alternative Approach." *Canadian Journal of Education,* 5, No. 2 (1980).

[٢٣] Kerr, Ian Alexander. "Effects of Teachers Belief Variables on Participation in Curriculum Decision Making for School-Based Curriculum Development in Western." Unpubiished Ed. D. dissertation. (University of Georgia, 1981).

[٢٤] Saylor, Galen J., William M. Alexander, and Arthur J. Lewis. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.* 4th. ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980.

[٢٥] Saylor, Galen J. "The Effective Curriculum Planner Impact." Vol.3 Oct. (1976).

[٢٦] Ferris, A.E. "Organization Relationship in Two Selected Secondary Schools: A Comparative Study." Unpublished Ph. D. dissertation. Columbia Univ., 1965.

[٢٧] Flannery, D.I. "Teacher Decision Involvement and Job Satisfaction in Wisconsin High Schools." *D.A.I.* 41, No. 5 (1981).

[٢٨] Thierbach, G.L. "Decision Involvement and Job Satisfaction in Middle and Junior High Schools." *D.A.I.,* 41, No. 9 (1981).

[٢٩] Konke, Karen. "A Study of the Relationship of Teacher Conceptual Level with Perceptions of Teachers in Regard to Staff Development, and Instructional Improvement." Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L A., April 22-27 1984.

[٣٠] Taylor, C. A. "Planning Gifted Education: Opportunity for School Based Curriculum Development." Paper presented at the International Conference on Education for the Gifted, Stellien Basch, Republic of South Africa, June 1984.

[٣١] Ress, David. "The Lesotho Model of Curriculum Development in Action." *Journal of Curriculum Studies,* 14, No. 1 (Jan.-March 1982).

[٣٢] حسين، عبدالمنعم محمد. «قضية الانتماء: العلاقة المتبادلة بين الانتماء للمجتمع والنماء الشامل للفرد والدور التربوي للمدرسة والمعلم في ذلك المجال.» *دراسات وبحوث في المناهج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.

[٣٣] Steller, Auther W. "Curriculum Planning." In Fenwick W. English, ed. *Educational Curriculum Decisions.* Yearbook of Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.: A.S.C.D. Publication, 1983.

[٣٤] Naama Sabar. "Toward School-based Curriculum Development: Training School Curriculum Co-Ordinators." *Journal of Curriculum Studies,* 15, No. 4 (Oct. Dec. 1983).

[٣٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *المفكرة الإحصائية السنوية لمركز المعلومات*. الرياض: التوثيق التربوي، ١٤١٢هـ.

[٣٦] العسكر، علي وآخرون. «مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي.» م٣، ع١٠، *المجلة التربوية* (المحرم ١٤٠٦هـ).

[٣٧] Golloway, B. D. et al. "Sources of Satisfaction and Dissatisfaction for New Zealand Primary School Teachers." *Educational Research,* 27, No. 1 (Feb. 1985).

Perceptions of Riyad Secondary School Teachers toward their Participation in Planning and Developing Curricula

Mohammad A. Al-Daihan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the point of view of male high school teachers in Riyadh toward their participation in curriculum building and development.

To achieve this purpose the researcher reviewed related literature and collected data through a questionnaire which he designed. 340 teachers were selected as a stratified random sample to participate in the study.

The following are the major finding of the study:

1 – There was a general agreement among participants that the participation of teachers in both curriculum building and curriculum development was very low. The importance of the participation was very high, and also they preferred a few styles of participation.

2 – Saudi, more experienced, and older teachers recommended a greater share of participation.

3 – Based on the results of the study, the researcher recommended:

a. More teacher participation in the building and developing of curricula.

b. A necessity to develop the qualifying programs for secondary school teachers so that these programs would include courses that enable teachers to participate in the planning and developing of school curricula.

c. A necessity to confine admission to colleges of education to students with higher scores.

d. Designing several studies concerning the teachers' participation on developing and building curricula with regard to different variables, such as sex, area, educational stages, ... etc.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨٩-٢١٠ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

عبدالعزيز راشد النجادى

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. شهدت التربية الفنية منذ القرن التاسع عشر الميلادي وحتى العقود الأخيرة من القرن العشرين تطورات حاسمة في مجال إعداد منهج متكامل للتربية الفنية وإخراجها من دائرة الرسم والأشغال إلى كونها مادة أكاديمية تضم في طياتها معارف كثيرة تسهم في تهذيب سلوك الدارسين ووجدانهم وعواطفهم. وقد أصبح من المسلم به أن التربية الفنية مادة أساسية في المنهج العام للتعليم، لذلك تتطلب من واضعي مناهجها أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والفهم لحاجات ومتطلبات الدارس والمعلم، وصياغة المادة الجديدة للتربية الفنية بما يتناسب مع روح العصر واحتياجاته. لذا جاءت فكرة تطوير مناهج التربية الفنية لتواكب التطورات التي حدثت في مناهج التعليم العام. ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة في تطوير مناهج التربية الفنية التي تقدمها وزارة المعارف في التعليم العام، والارتقاء بمستوى المادة أكاديميًا.

مقدمة

يتميز العالم الذي نعيش فيه بسرعة التغيير والتطور، فكل يوم يمر على هذا العالم يحدث فيه من التطورات والاختراعات الشيء الكثير مما يجبر القائمين على العملية التعليمية على متابعة كل التطورات بسرعة حتى يتسنى لهم مواكبة كل جديد. وهناك حاجة إلى تطوير الفكر التربوي والفني في مجال التربية الفنية ليواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع الحديث. من أجل ذلك فكر المثقفون والمهتمون بالتربية على وجه العموم، والتربية الفنية على وجه

الخصوص، في تحسين مناهج التربية الفنية، والسعي على ترسيخ مفهوم الحاجة للتربية الفنية كمادة أساسية في المنهج العام، لأن للتربية الفنية أهمية كبرى في مخاطبة العقل والوجدان وتهذيب الإحساس، وذلك مرتبط بتكوين شخصية الطفل مما يساعده على التخلص من جموده ويمنحه المرونة الكافية عند حل أي مشكلة أو مواجهة أي موقف، ودفعه إلى التجديد وإنتاج كل ماهو مبتكر، مما جعل العلماء والمربين والمفكرين المهتمين بالتربية الفنية يهتمون بالبحث عن رؤية جديدة ومفهوم جديد لمناهج التربية الفنية وطرق تدريسها، لقناعتهم بالدور الذي تلعبه التربية الفنية في تربية الناشئة وإثراء الثقافة الإنسانية بكل مفيد، وأنها مادة أساسية في المنهج العام تسهم مع غيرها من المواد في تكامل شخصية الطفل وتقويم سلوكه الإنساني.

ويبين عبدالهادي الحسيني أن « البداية نحو المسار الصحيح بتعديل مسمى المادة لتصبح (التربية الفنية) بدلاً من (الرسم والأشغال) ليكون هدفها خدمة المتعلم والوقوف جنبًا إلى جنب مع الأهداف الأخرى التي تسهم في تكامل شخصيته وإعداده ليكون مواطنًا صالحًا» [١، ص٧]. تلك كانت البداية في تصحيح مفهوم مادة التربية الفنية وأنها ليست بالضرورة مادة تعنى فقط بالرسم والأشغال ولكن تتعداهما إلى أبعد من ذلك.

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على عدة جوانب لها صلة بالنظرية الحديثة في التربية الفنية، وهي نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية ويرمز له بـ Dis-cipline-Based Art Education (DBAE) . وهذه النظرية تعطي رؤية جديدة لما يجب أن يكون عليه منهج التربية الفنية، وهذه النظرية تناقش التربية الفنية على أنها مادة تهتم بالمحتوى الفكري والتربوي بجانب المهارات اليدوية المكتسبة. ونحن في هذه الدراسة سوف نتعرض لهذه النظرية وكيف تطورت، ثم نناقش الأسس الأربعة أو المجالات التي تنبني عليها هذه النظرية، وهي :

١ ـ الإنتاج الفني

٢ ـ تاريخ الفن

٣ ـ النقد الفني

٤ ـ علم الجمال (التذوق الفني)

وأخيراً نناقش نظرية المعرفة والمنهج ومدى إمكانية تبني هذه النظرية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث

١ـ Discipline-Based Art Education (DBAE) نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية، وسوف نستخدم اصطلاح نظرية المصدر المعرفي أثناء البحث وذلك للاختصار.

٢ـ التربية الفنية art education ، نعني به منهج التربية الفنية المقدم من وزارة المعارف للمدارس.

٣ـ الإنتاج الفني art production ، هو كل ما ينتج من قبل الطلاب في المعمل (الأستديو) أو في الصف الدراسي.

٤ـ تاريخ الفن art history ، يناقش ثقافة الأمم ونتاجها الثقافي والحضاري والاجتماعي.

٥ـ النقد الفني art criticism ، هو نقد الأعمال الفنية نقدًا موضوعيًّا تعليميًّا.

٦ـ علم الجمال (التذوق الفني) aesthetics ، هو رؤية الأعمال رؤية فنية فاحصة وتذوقها على أساس علمي ومنطقي.

الأساس المنطقي لتطور مناهج التربية الفنية

التربية الفنية من المواد التي تساعد التلاميذ على فهم القيم الثقافية والمسؤوليات الاجتماعية في المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويقول فيلدمان Feldman إن «البعد الاجتماعي للفن يبحث في التعبير العام للأفكار والعواطف وهذا بدوره يقودنا من خلال فن المعلومات والمفاهيم إلى كم هائل من المواد البصرية التي صممت لتغير من حياتنا» [٢، ص٥٣]. لذلك عندما يدرس التلاميذ التربية الفنية، فهذا يعني أنهم يتعلمون الكثير عن ثقافة مجتمعهم لأن الفن واحد من أهم الروافد الثقافية لأي مجتمع.

إن طرح أفكار برونر Bruner في الستينات عن التربية والمناهج غيّر الكثير من المفاهيم

حول التطوير التربوي لأي منهج ، ومقولته المشهورة «إن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية أسـاسية ذات هيئة مميزة من الأفكار والمفاهيم والوسائل» [٣، ص٣٠٢] تساعد في بناء وتكوين أي منهج من المناهج ، ويبين أن التربية الفنية ضمن هذا الإطار، يجب أن تعنى بتدريس تاريخ الفن والنقد الفني بجانب الإنتاج الفني . وقد أثّرت هذه المقولة في الكثير من مفكري التربية على وجه العموم والتربية الفنية على وجه الخصوص، وعلى رأسهم باركان Barkan ، الذي تأثر بأفكار برونر وطالب بالتركيز على إدخال هذه المفاهيم (تاريخ الفن، النقد الفني، الإنتاج الفني) ضمن مادة التربية الفنية، وكذلك برودي Broudy ، وسمث Smith وغيرهما كانوا يدعمون فكرة أن مناهج التربية الفنية يجب أن تعنى بتاريخ الفن والنقد الفني والإنتاج الفني على حد سواء.

مرت التربية الفنية بعدة تغيرات إلى أن وصلت إلى المفهوم الحديث — نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية . وذلك أن لكل عصر متغيراته ومتطلباته، فتتغير المناهج وطرق تدريسها والأساليب التربوية القائمة عليها وفقًا لهذه المتطلبات . وكان منهج التربية الفنية قديمًا يعنى بالتخطيط والرسم الهندسي، وعندما قامت الثورة الصناعية في إنجلترا وأمـريكا تغيرت تبعًا لذلك المناهج . فمثلاً مناهج الرياضيات أصبحت تعني بأسـاسيات تخدم الصنـاعـة، وكـذلـك منهـج الـتربية الفنية كان يعني بالرسم الهندسي التخطيطي الذي يخدم أغراض الصناعة وحاجاتها . ويقول ويتفورد Whitford : «في سنة ١٨٢١ أدخلت مادة الفنـون في التعليم العـام وكـان المنهـج محصورًا في تدريس الرسم التخطيطي وفي سنة ١٨٧١ أدخلت مادة الفنون في المنهج العام كوسيلة لخدمـة الصناعة فكـانت هذه بداية الانـطلاقة للتربية الفنية لتأخذ لها موقع قدم في التعليم العام» [٤، ص١]. ثم بعد ذلك في سنة ١٩٢٠م وسنة ١٩٣٠م ظهرت نظريات وفلسفات حديثة في تدريس الفنون أو التربية الفنية، فمن تلك الفلسفات، المدرس كمحور للعملية التربوية وهذه النظرية تركز على طريقة تدريس المعلومات الحقيقية وكذلك معرفة المهارات الأساسية في تدريس الأشغال اليدوية. وهذه الطريقة تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على التقليد والمحاكاة.

الفلسفة أو النظرية الثانية — الطفل كمحور للعملية التربوية . وهذه النظرية تركز على أن المحتوى الأكاديمي وطريقة التدريس لهما هدف تعليمي وأن الهدف من التعليم على

وجه العموم والتربية الفنية على وجه الخصوص هو تشجيع وتعزيز الإبداع والنمو العقلي لدى الـطفـل. وهـذه الـنـظرية تستمد جذورها من فلسفة جون ديوي John Dewey والحركة التقدمية progressivism ، وهي (النظرية) أيضًا تؤكد على أن يسمح للطفل أن يعبر عما يجول في نفسه بحرية تامة من خلال الفن بدون تدخل من المعلم، وهذ النظرية بدورها تهدف إلى تفتيح جميع النزعات الفكرية والاجتماعية والجمالية للطفل وترفض كل أثر من شأنه أن يعوق نمو الطفل الطبيعي . ومن الرواد في هذا المجال فيكتور لونفيلد Viktor Lowen-feld ، حيث ألف كتاب «النمو العقلي والإبداعي» *(Creative and Mental Growth)* في سنة ١٩٤٠م، وهـذا الكتـاب يدرس في مجال الفنـون والـتربية الفنية في الجامعات إلى وقتنا الحاضر. ويؤكد المؤلف في كتابه على أن الطفل يجب أن يشجع ويحفز إذا أردنا أن نربيه من خلال الفن. وفي سنة ١٩٥٧م بدأت الحركة التصحيحية للمناهج curriculum reform movement في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لمجارات الاتحاد السوفيتي في تقدمه في علوم الفضاء، فعقد مؤتمر وودز هولWoods Hole Conference في عام ١٩٥٩م وقدمت فيه عدة مشروعات لتطوير مناهج الرياضيات والعلوم، وفي عام ١٩٦٠م كان هناك مشروع برونر Jerome Bruner العملية التربوية the process of education ، الذي ركز على أن كل علم من العلوم يجب أن يستمد من بنيته المعرفية structure of discipline أساسًا للتعليم والتعلم، وبـيّن أن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية معرفية أساسية تحتوي على أفكار ووسائل تميزها عن غيرها من مصادر المعرفة. فهذا المؤتمر دفع مفكري التربية الفنية للبحث عن طريقة لتدريس التربية الفنية عن طريق منهج يعتمد على المحتوى المعرفي. فأفكار برونر Bruner غيرت من مفهوم التربية الفنية القديم إلى تصور أشمل وأفضل، مما حدا بمفكري التربية الفنية إلى البحث بجدية في تغيير الطريقة التي تدرس بها التربية الفنية، والبحث عن منهجية جديدة. فكان ذلك في عام ١٩٦٢م عندما ترجم باركان Manual Barkan ما ورد في مؤتمـر وودز هول Woods Hole Conference إلى أفكـار وحقائق لتدريس التربية الفنية ووضعت هذه الأفكار بواسطة باركان Barkan وآيزنر Elliot Eisner على شكل منهج للتربية الفنية، وفي عام ١٩٦٥م كان هناك مؤتمر ولاية بنسلفانيا Penn State Seminar . وهذا المؤتمر عقد لدفع الحركة التصحيحية لمناهج التربية الفنية، وكان الموضوع الرئيس للمؤتمر هو أن الفن والتربية الفنية مصدر معرفي في حد ذاته وله من الأهداف التي يمكن أن تصاغ لتعطي

الطلاب الحرية في التعامل مع المعرفة في الفن. وقدمت في هذه الحلقة الكثير من المشروعات التي ناقشت بعمق الكثير من الموضوعات التي تهم التربية الفنية وأهمها كيفية الوصول إلى طريق أفضل لكتابة محتوى مناهج التربية الفنية والبحث عن طريق أفضل لكيفية تدريس هذه المناهج. وخرجت هذه التصورات والأفكار بعد حين لتسهم في وضع الأساس لنظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية DBAE . ويقول آرثر إفلاند Arthur Efland : «والمعلومات الأساسية لفكرة المنهج التي اقترنت بخروج فكرة نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية تعزى إلى دوين جرير Dwaine Grear أول من استخدم مصطلح المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية في الكتابات الرسمية التخصصية، وكذلك تعزى إلى باركان Manual Barkan ، وشابمن Laure Chap-man ، وآيزنر Elliot Eisner ، وستانلي مادجا Stanley Madja ، وجاي هابورد Guy Hub-bard ، وماري روز Mary Rouse ، وفرانسيس هاين Frances Hine وهاردي برودي Harry Broudy » [٥، ص ص٥٧-٦٥]. وجميع المشروعات المقدمة من هؤلاء تختلف في مضامينها ولكن الغاية واحدة وهي خدمة التربية الفنية، وتاريخهم الجماعي أيضًا يسجل لهم كثيرًا من العرفان لدعمهم فكرة نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية وتيسير إمكانية تطبيقه في المدارس، وذلك من خلال إلقاء الدروس في المؤتمرات والندوات أو الكتابات في المجلات المتخصصة. ويوضح ايزنر Eisner في إحدى كتاباته أن الأساس النظري كانت بداية تطوره من مؤتمر وودز هول Woods Hole Conference في عام ١٩٥٩م عندما قدم برونر Bruner للتربويين فكرته عن الأساس المنطقي لكل حقل من حقول المعرفة وقام بترجمة ذلك لمجال التربية الفنية باركان Barkan ووضع في صياغة منهجية بواسطة آيزنر في عام ١٩٦٨م.

وظهر بصورة رسمية تحت مسمى المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية بواسطة مؤسسة بول جيتي Paul Getty Trust ، الجهة التي تبنت المشروع ودعمته ماديًا وفكريًا لكي يظهر بصورته الحالية، وهو الاهتمام بالجانب المعرفي (النقد الفني وتاريخ الفن وعلم الجمال [التذوق الفني]) إضافة إلى الجانب المهاري وهو الإنتاج الفني.

مشروعات المناهج الرئيسة المقدمة لمؤتمر ولاية بنسلفانيا Penn State Seminar

قدمت للمؤتمر عدة مشروعات تناقش التربية الفنية ومناهجها، وأهم هذه

المشروعات التي تأثرت بمؤتمر بنسلفانيا المنعقد في عام ١٩٦٥م بعد انقضائه، هي :

١ ـ مشروع التعليم بالتلفزيون ـ صور وأشياء عام ١٩٦٧م Television Instruction Images and Things .

٢ ـ مشروع كيترنج ستانفورد عام ١٩٦٧م Stanford - Kettering Project .

٣ ـ مشروع المعمل الإقليمي بالجنوب الغربي بمدينة لوس أنجلوس (SWRL) Southwestern Regional Laboratory, Los Angeles .

٤ ـ مشروع الرؤية الجمالية ١٩٧٥-١٩٧٦م The Aesthetic Eye Project .

١ ـ مشروع التعليم بالتلفزيون ـ صور وأشياء

في عام ١٩٦٧م طور كل من باركان وشابمان Barken and Chapman خطوات تعليم الفن من خلال التلفزيون للمرحلة الابتدائية، وهذه الخطوات تشرح طبيعة المحتوى الفني المراد تدريسه ليتناسب مع مختلف الأعمار، وهذه السلسلة أيضًا تتضمن نشاطات مختلفة في التربية الفنية لتتيح للطلاب المشاهدة والاستشارة لاكتساب خبرة في مجال الفن.

في أوائل ١٩٦٣م بدأ هبورد Hubbard وروز Rouse في تطوير كتب منهجية مقننة متتابعة منظمة لجميع المستويات، وتعتمد على المحتوى الأكاديمي الفني والتربوي. وقد لقيت هذه الفكرة الدعم الكبير في مؤتمر بنسلفانيا. وفي عام ١٩٧٣م خرجت أول سلسلة من كتب التربية الفنية المنهجية تحت عنوان (المعنى والطريقة للصفوف الابتدائية من ١-٦) *Meaning and Method Grades 1-6* ، وهذه السلسلة من الكتب كان لها الأثر الفعال في مساعدة المعلم والتلميذ داخل الفصل الدراسي [٦، ص ص٢٢٦-٢٣٠].

٢ ـ مشروع كيترنج ستانفورد

في عام ١٩٦٧م قدّم إيزنر Eisner تصورًا لمشروع منهج مطور مدعوم ماليًا من مؤسسة كيترنج. والهدف الرئيس من هذا المشروع هو تطوير منهج للتربية الفنية «وذلك لاستخدامه بفاعلية لتدريس محتوى فني جيد للأطفال بواسطة مدرسي المدارس الابتدائية» [٧، ص ١]. ومشروع كيترنج يقوم على افتراضات ستة، وهي :

(ا) أن الفنون البصرية تسهم في اكتشاف وتقوية استعداد الطفل الفطري للفن.

(ب) أن ما ينتجه الطفل من الفنون إنما هو نتيجة استعداد معقد ومكثف لدى الطفل.

(جـ) أن المنهج المقدم للأطفال في التعليم العام يجب أن يتعداه إلى نشاطات خارج المدرسة.

(د) بجانب المنهج والاستعداد الجيد، يفترض أن يكون هناك إمكانات مدعمة بوسائل تدريس نافعة لكي تلقي الضوء على الأفكار والفنون البصرية.

(هـ) ليس في الإمكان تقويم جميع الفنون التعليمية وقياسها.

(و) أن مدرسي المرحلة الابتدائية غير المتخصصين يمكن رفع كفاءتهم عن طريق طلب مناهج متخصصة في الفنون مدعمة بوسائل التدريس [٨].

والمبدأ الرئيس عند آيزنر Eisner أن تعليم الفنون يجب أن يكون متتابعًا على هيئة دروس لكل صف دراسي حسب الترتيب «وكل مدرس يجب أن يختبر ميدانيًّا قبل أن يدرس للطلاب — وهذه الدروس صمِّمت لرفع المستوى التعليمي لدى الأطفال، وذلك لوجود محتوى ومهارات جوهرية ومهمة لتنمية قدرات الطلاب الفكرية والمهارية، وكل ذلك يتم عن طريق دروس في الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن والتذوق الفني (علم الجمال) لجميع المستويات الدراسية» [٦].

مشروع ستانفورد كترينج قد ترجم إلى مجلدين لخدمة المعلم، المجلد الأول: يحتوي على دروس نقدية وتاريخية والمجلد الثاني يحتوي على دروس في الإنتاج الفني. ويؤكد المشروع أيضًا على أهمية التقويم في المناهج وطرق التدريس وحدد لذلك أربعة أدوار للتقويم وهي — التقويم المباشر وغير المباشر، وقصير المدى وبعيد المدى [٥].

٣ ـ مشروع المعمل الإقليمي بالجنوب الغربي بمدينة لوس أنجلوس (SWRL)

صمِّم هذا البرنامج لتدريس الفنون البصرية في المرحلة الابتدائية مستخدمًا في ذلك الأهداف السلوكية والتقويم النظامي. وقد بني هذا المشروع على افتراضات سبعة وهي:

(ا) أن الفن ليس مقصورًا على فئة في الصف الدراسي ولكن جميع الطلاب ممكن مشاركتهم في الفن.

(ب) يجب أن يدرس الطلاب أعمال النخبة من الفنانين ونقاد الفن ومؤرخي الفن.

(جـ) أن جميع المدرسين المتخصصين يمكن أن يدرسوا الفن.
(د) جميع الأعمال الفنية يمكن أن تقوَّم.
(هـ) طرق تدريس الفنون تحتاج إلى وسائل فنية وبصرية تساعد على عملية التدريس وتستعمل كمرجع.
(و) الفن يجب أن يدرس بطريقة منظمة ومتتابعة.
(ز) يجب أن يكون لدى مدرسي الفن مهارة ظاهرة وأساليب جيدة، يستطيعون من خلالها توجيه نشاطات الطلاب التعليمية [٦].

وهدف المشروع العام هو دعم تدريس مادة التربية الفنية بطرق حديثة ومنظمة. ومن أجل ذلك طور المشروع ثلاثة مصادر لتدريس أي نشاط فني، وهي التحليل البصري والإنتاج وتحليل الصورة، ولكل طريقة هدف مغاير عن الطرق الأخرى؛ فالتحليل البصري يعلم الطالب التصور الحسي الشامل للموضوع ويترجم ذلك من خلال التفاعل مع العمل الفني؛ ثانيًا الإنتاج يبين مدى تعامل المدرس مع التدريس المتتابع المنظم ومدى وضوح ذلك على إنتاج التلاميذ؛ وأخيرًا، تحليل الصورة ويساعد التلاميذ على وصف العمل الفني وترجمته وتقويمه [٦].

٤ ـ مشروع الرؤية الجمالية

يشارك في هذا المشروع عدة معاهد متخصصة في مجال الفنون والتربية. وكان هدف هذا المشروع إنشاء بنية إجرائية وسلوكية لتدريس التربية الجمالية، ومطالبة المتخصصين بجعل ذلك في متناول مدرسي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والكليات والموجهين ليتعاملوا من هذه السلوكيات حسب ظروفهم وحاجاتهم. والقائمون على تطوير المشروع يرشدون المهتمين من خلال نشاطات تدريسية تعين الدارسين على تكوين ثقافة علمية في مجال التصور والحكم الجمالي، وزيادة ثقافتهم في كيفية تطبيق ذلك عمليًا للحكم على أي عمل فني، وكذلك المساعدة على إعداد المنهج وأدواته المستخدمة في التدريس ووضع الخطط لتنفيذ هذا المنهج لمساعدة الطلاب على فهم التصور والحكم الجمالي (التربية الجمالية).

والتربية الجمالية عند برودي Broudy في هذا المشروع تبحث في أسباب تدريس الفنون، فالتربية الجمالية ليست مجرد مجموعة من الموضوعات الفنية التي تدرس ولكن التربية

الجمالية يجب أن تدرس على أوسع نطاق؛ ممكن أن يحكم فيها على تصرفات أي إنسان على أنها نتائج جمالية، وهذا فيه دلالة على أن التربية الفنية تحتوي على عناصر متداخلة.

وبما أن المشروع ركز على التربية الجمالية فقد ساعد على دعم مجال التذوق الفني أحد روافد الفلسفة الجديدة للتربية الفنية [٩].

ولقد بين سمث Smith أنه، في القرون الثلاثة الماضية، كان الاعتقاد بأن الفن كمادة يمكن تدريسها في المدارس مع أهداف ومحتوى وطريقة تدريس فريدة، يشغل بال العديد من الباحثين ومفكري التربية الفنية. وكانت محصلة هذا الاعتقاد هي التأكيد على أهمية المحتوى الفني في تدريس الفنون [١٠].

من هذه المشروعات نخلص إلى أن التربية الفنية قد مرت بتغير كبير وقفزت قفزات واسعة إلى أن وصلت إلى ما وصلت إليه من تطور ونظريات حديثة في مجال المناهج وطرق التـدريس. وآخـر هذه النظريات هي نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية. ويقول آيزنر Eisner : «إن هذه النظرية الحديثة ما هي إلا امتداد ونتيجة لما طور من مشروعات في الستينات وهذه الأفكار كانت مدفوعة بواسطة مفكرين مثل مانيويل باركان، آليوت ايزنر ورآلف سمث وأخيرًا هري برودي. وهذه الأفكار تؤكد على أن التربية الفنية تمد الأطفال والمراهقين بفرص ليست محدودة بإعطاء الخبرة في تكوين صور بصرية، لكنها أيضًا تعلم كيفية رؤية هذه الصور التي رسموها أو رسمها غيرهم برؤية فنية تربوية فاحصة» [١١، ص ص٤٢٣-٤٣٠].

وبما أن الفن إنتاج حضاري في شكله ومستواه فإنه يتأثر بالمحيط والحضارة التي وجد فيها، فعلى الدارس أن يفهم أن الفن على وجه العموم يتأثر بالثقافة والحضارة في كل زمان ومكـان ويؤثـر فيها، وهذا مما يساعد على تعميق فهم الطلاب لدور الفن في الحياة وأنه انعكاس لحضارات وثقافات سابقة.

المجالات التي ترتكز عليها نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية

هناك أربعة أمور في الفن يتعامل معها الطلاب أثناء إنتاجهم لأي عمل فني وهي: (ا) أن الطلاب يعملون العمل الفني، (ب) ثم يتذوقونه، (جـ) ويعرفون الظروف التي

وجد فيها هذا العمل. (د) ثم يحكمون على هذا العمل الفني من الناحية الفنية والجمالية. وفي نظرية المصدر المعرفي طورت هذه الأمور إلى أربعة مجالات رئيسة ذات مدلولات معينة وهي الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن، علم الجمال (التذوق الفني)، ويجب أن تعطى هذه المجالات فرص متساوية في المنهج المدرسي.

ولأن لهذه المجالات أبعاد مهمة في تدريس التربية الفنية، لذلك فإن مناهج التربية الفنية يجب أن تعين الأطفال والمراهقين على اكتساب معلومات ومهارات كافية في هذه المجالات الأربعة.

١ ـ الإنتاج الفني Art Production

أصبحت الثقافة الفنية في أيامنا هذه شيئًا ضروريًا وخاصة في الفنون البصرية وندرك ذلك من خلال المواد الإعلامية وتطور الألفاظ فيها وهيمنة الصورة على موادها الإعلامية، وذلك لتعزيز الاتصال ودفعه إلى الأمام من خلال الصور البصرية، كخدمة جديدة للمتلقين على مختلف مستوياتهم. وإن هذا التقدم العلمي — بلا شك — له أثر على التلاميذ وعلى إدراكهم وثقافتهم. فأصبحت الثقافة الفنية البصرية مجالاً للرؤية والتصور، وأصبح البحث عن مدخل للتربية الفنية مطلبًا مهمًا للتعامل مع هذه الفنون المختلفة على أن يكون هذا المدخل فعالاً ومرنًا ودائم التمشي مع أي أفكار جديدة في التربية والفنون. ومن خلال هذا المدخل يعاد تقويم الطرق القديمة وممارستها للتمشي مع الرؤية الجديدة للفنون والتربية الفنية. ويقول فردريك Frederick : «إن التربية في الفن يجب أن تؤكد على الأهداف التربوية لأنها جوهرية لطبيعة الفن نفسه، فضلاً عن الأهداف العرضية التي تقدم أحيانًا كمبرر للإنتاج الفني في المدارس (ومن بين هذا العلاج، ونمو الشخصية، ودعم المهارات الأكاديمية)، ومهما كانت أهمية هذه الأمور» [١٢، ص ص١٩٧ـ٢٠١]. فإن نظرية المصدر المعرفي مدخل لكل هذه الأمور بلا استثناء.

الإنتاج الفني مصدر واحد من أربعة مصادر تعتمد عليها نظرية المصدر المعرفي، وهو عنصر أساسي لفهم الفن لأنه تطبيق عملي وخبرة مباشرة للتعليم تظهر نتائجه من خلال الأعمال الفنية للدارسين، فهناك من الدروس ما يتم في مقابلة واحدة مع التلاميذ، كدروس الرسم والتصميم والزخرفة المنفصلة، ومنها ما يحتاج إلى خطط ويستغرق أكثر من مقابلة لكي تظهر النتائج على الوجه المطلوب وتحقق الدروس الأهداف المرجوة منها. ومثال ذلك

الخطط ذات الدروس التطبيقية كالطباعة والنسيج والتشكيل الخزفي والأشكال الفنية ذات الأبعاد الثلاثة. ويبين فردريك Frederick أيضًا «أن المعرفة بالخامات والأدوات واكتساب الطرق التنفيذية للأشياء، وتنمية المهارات الإدراكية، وتنمية التصور من خلال حل بعض المشكلات الفنية بطرق ابتكارية ليعطي الطلاب فرص تصور لأنفسهم من خلال ما ينتجونه من أعمال وتصورًا أشمل للعالم من حولهم» [١٢].

إن عملية الإنتاج الفني تبدو للبعض كأنها عملية سهلة ولكن في حقيقة الأمر أنها عملية معقدة بدءًا من الفكرة حتى نهاية العمل الفني. فهذه العملية تقتضي سلسلة من العمليات الإنسانية المتضمنة للفكرة، والإدراك الحسي، والشعور النفسي، التصور الذهني. والأكثر أهمية هو العمل نفسه، فكل هذه العمليات تسهم في نمو الدارسين فكريًا وبصريًا وتقودهم إلى التعامل مع معطيات الحياة البصرية المعقدة في وقتنا الحاضر.

وبما أن الإنتاج الفني هو ما ينتج من أعمال فنية، فيجب أن نأخذ في الاعتبار الطريقة التي عمل بها هذا العمل، والاستعدادات التي جعلته عملاً ناجحًا. لأن التعامل مع المشكلات الفنية يحتاج إلى إعداد الخامات والأدوات ثم بعد ذلك بذل الجهد والتفكير للخروج بهذه المعالجة الذهنية واليدوية في شكل عمل فني مكتمل العناصر والتشكيل. من هذا يتبين لنا أن هذا البذل الفكري والجهد البدني يقود التلميذ لوضع حلول لبعض المشكلات الفنية المعقدة التي تطلب منه. وهذه فرصة للتلميذ لأن يمارس ويكون حصيلة من الثقافة المعرفية والمهارية تساعده على فهم دور الفن والتربية الفنية كطريقة لحل المشكلات الفنية.

٢ ـ تاريخ الفن Art History

التاريخ هو كل ما يؤرخ عن الأمم والشعوب في جميع مناحي حياتهم العلمية والعملية. وحضارة هذه الشعوب منبثقة من التطور العام للتاريخ بمعتقداته وتصوراته للحياة والإنسان والكون على منهاج الشريعة الإسلامية؛ إذا كانوا مسلمين وبخلافه إذا كانوا غير مسلمين. ويقول محمود سفر عن الحضارة في مفهومها العام، «هي سلوك ونظام، وقيم ومعان، وأسس ومبادىء ومنظومات وطبيعة حياة، يزخر بها مجتمع ما، وتسيطر على مجريات الأحداث فيه، يدعمها ويحافظ على بقائها عمل متصل، وفعالية عالية مرتفعة،

. . . فيتطور الفكر ويتفاعل، وتبرز المخترعات، وتتطور الاكتشافات، لتنتج أدوات تلك الحضارة ومنجزاتها» [١٣، ص٢٥].

وحضارة أي أمة — كما قال المودودي — «عبارة عن علومها وآدابها وفنونها الجميلة وصنائعها وبدائعها وأطوارها للحياة المدنية والاجتماعية وأسلوبها للحياة السياسية وكل هذه الأمور عبارة عن نتائج الحضارة أو مظاهرها» [١٤، ص٦]. وإذا ألقينا نظرة فاحصة على تاريخ الحضارة الإسلامية، فإننا سوف نرى بوضوح أمثلة للفنون الجميلة بأشكالها المختلفة مثل العمارة، والتصوير، وأعمال المعادن، والخزف والفنون الأدبية المختلفة.

مما سبق نستطيع أن نبين للتلاميذ أن الفن لم يأت من فراغ ولكن كان وراءه تاريخ فني أصيل استمدت منه الحضارة المعاصرة بعض العناصر والمقومات. وأن الفن والحضارة عنصران مرتبطان على مر العصور، وأن الفن يتأثر بالمعتقد والخط السائد في تلك العصور، فهذا ما يميز كل فن عن غيره. فمثلاً الفن الإسلامي يقوم على أساس من عقيدة التوحيد، وعلى التصور الشامل للإنسان والكون والحياة بعيدًا عن الباطل والوثنيات، فهذا ما يميز الفن الإسلامي عن غيره من الفنون الغربية أو الشرقية أو الأفريقية. ولكن مما لا جدل فيه أن الفنون تتأثر ببعضها فتأخذ ما يناسبها ولا يخل بجوهر عقيدتها. ويقول وجدان نايف، «التقى الفاتحون بحضارات جديدة ومتعددة مثل الحضارة البيزنطية والإغريقية والقبطية وحضارات البربر والشعوب الأفريقية والإفرنج والأتراك تركت كلها آثارًا ملموسة على الفن الإسلامي» [١٥، ص١١]. ويتميز الفن الإسلامي عن غيره من الفنون بصيغة (التنوع والوحدة)، وتنبثق هذه الميزة كما يقول وجدان نايف «عن فكرة التوحيد في الإسلام، وهي فكرة وحدة الله الواحد الأحد، الذي لا يعبد سواه» [١٣]. وهذا فيه دلالة على أن الفنون الإسلامية قد استفادت من فنون الحضارات المختلفة بما لا يتعارض مع روح الدين الإسلامي.

يقول آيزنر Eisner : «إن الفنون في كل عصر ومكان تؤثر في بعضها فتفيد وتستفيد من غيرها . . . وهذا هدف رئيس لنظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية، لكي يساعد التلاميذ على تحليل وبحثه التفاعل بين الفن والحضارة على مر العصور» [١٦، ص ص٤٥-٤٦]. تدريس تاريخ الفن يعلم التلاميذ تحري المعلومات الصحيحة والتحقق من الأعمال الفنية الجيدة من الزائفة وكيفية ارتباطها بالبيئة التاريخية والحضارية.

ويقـول أوجين Eugene إن تاريخ الفنون بطبيعته مادة تدريسية يجب أن يضم إلى منهج التربية الفنية، ويعزو ذلك إلى أمرين مهمين:

(ا) أن تاريخ الفن نفسه مصدر غني بالمادة التدريسية حتى إذا لم يضم إليه المجالات الأخرى كالإنتاج الفني، والنقد الفني، والتذوق الفني، بل تاريخ الفن هو تطبيق لكل هذه المجالات الثلاثة.

(ب) تاريخ الفن هو مفهوم للمعرفة (الثقافة) البصرية لأن عالمنا اليوم مليء بالصور البصرية وفي جميع مناحي الحياة. فالمعرفة البصرية تساعدنا على استكشاف البيئة من حولنا ودراستها وهذا يتطلب منا عملاً وملاحظة وإدراكًا (فهمًا) واستماعًا وإصغاءً (إنصاتًا) وقراءة قبـل التحـدث والكتـابـة عن تلك الفنون. فطموحنا أن ندرس الأطفال عملية التفكير للتصرف بمسؤولية وحكمة [١٥، ص ص١٩٩-٢٠١].

مما سبق يتبين لنا أن الاستفادة من الحضارات الأخرى وفنونها أمر مطلوب، وعلينا أخذ ما يناسب منها لمناهجنا ولا يتعارض مع العقيدة الإسلامية، وترك ما ينافي الأخلاق والدين. فمثلاً نستفيد من الأنماط المختلفة للفنون العالمية سواء ما يخص الأنماط المختلفة للتعبير أو الاتجاهات الفنية أو المعمارية أو غيرها من الأعمال الفنية الأخرى ثم ندرس ذلك للتلاميذ حسب مستوياتهم وإدراكهم. هذا إلى جانب تدريس الحضارة والفنون الإسلامية التي يجب أن تكون هي الأصل في تدريس تاريخ الفنون في مناهجنا، ويدخل في ذلك كل ما أنتجته الحضارة الإسلامية من أنماط فنية مختلفة، سواء في الرسم أو العمارة (المنازل، الأبنية، المساجد، الحمامات) والزخرفة.

٣ ـ النقد الفني Art Criticism

النقـد الفني عنصر جوهـري في نظرية المصـدر المعرفي (حيث إنه يعطي الفرصة للطلاب لتعلم طريقـة الرؤية البصرية الصحيحة ثم ترجمة الأعمال الفنية بألفاظ تعبيرية دالة. يقول ريساتي Risatti، «الهدف العام للنقد الفني هو فهم الجنس البشري والحالة الإنسانية. والنقد الفني لا يختلف عن المصادر الأخرى، فهو يهتم بالفنون البصرية لتربية رؤية الناس جميعًا (بما فيهم الفنانون)، بماهية الفن وذلك عن طريق إعطائهم فكرة عن معنى الفن، لزيادة فهمهم وتذوقهم وتوضيح القيم الحضارية والاجتماعية المنعكسة من تلك

الفنون» [١٧ ، ص ص٢١٧-٢٢٥]. ونظرية المصدر المعرفي تساعد على تعويد الطفل على الـرؤية الصحيحة للأعمال الفنية، مما يمكن الطفل والمتلقي من مشاهدة عناصر العمل الفني عن قرب ليرى أكثر فأكثر ويكتشف أسرار العمل الفني. ونتيجة لذلك فإنه ينمي سلسلة من الاتجـاهات والمهارات في النظر والتأمل تساعده في وصف الأشكال البصرية (المرئية) وتحليلها وتقويمها وفقًا للمعايير والقيم التي تعلمها. ويقول آيزنر Eisner إن «النقد الفني صمم أصلاً لصقل المهارات البصرية لتساعد الطلاب ليكونوا أكثر واقعية بالنسبة للأشكال التي يرونها ويتألف منها الفن البصري ولتساعدهم في إعطاء الحكم العادل على الأعمال الفنية» [١٨ ، ص١٠].

النقد الفني ينمو بالممارسة، ويتطور بالتدريج مع الطلاب من خلال إعطائهم فرصة للمـران والتـطبيق، ويقول البسيوني، «على المعلم أن يتيح للتلاميذ الفرص ليبدوا آراءهم وأفكارهم عن أسباب تفضيلهم لبعض الأعمال الفنية، وأن يفسروا هذا التفضيل على أسس من مبادىء الجمال» [١٩ ، ص١٧]. والنقد الفني يجب أن يكون نقدًا موضوعيًا وليس نقدًا ذاتيًا للحكم على الأعـمال الفنية بالقبـح أو الجمال من غير إعطاء أي مبرر على قيمها أو حسنها، والنقد الموضوعي هو النقد الذي يأتي بعد دراسة متأنية وفهم للفن وأسسه وعناصره وطـرائق تذوقه، وذلك ما تحاول نظرية المصدر المعرفي تدريسه للتلاميذ حتى ينطلقوا في حكمهم على الأعمال الفنية من منطلق علمي على أسس مقننة ومدروسة.

٤ ـ علم الجمال Aesthetics

علم الجمال هو علم له أصوله ونظرياته الخاصة به، التي من خلالها يمكن أن تتضح للتلميذ القيم الجمالية وطرق وضع المعايير لها لتعينه على التعرف على مواطن الجمال في العمل الفني بعد أن يفهم مكوناته ومقوماته. ويقول البسيوني، «والجمال لا يخضع لأي نهج روتيني مألوف أو أي عادة دارجة. فالجمال يخضع لسحر النسب، والأبعاد، والعلاقات وإدراكها، ويجب ألا يكون هذا التنظيم عقليًا بحتًا، فالحس أساس الجمال، وأي تنظيم يجب أن يخضع أولاً للإحساس، فالحس هو الذي يتضمن التجارب العديدة اللاشعورية التي يختبرها الفرد منذ طفولته» [١٩].

وتعريف الجمال أمر صعب وقد صرح بذلك كثير من الفنانين والكتاب بل والفلاسفة من قدامى ومحـدثـين لأن «مفهوم الجمال» قريب متداول يفهمه الجميع ويتعاملون معه، ويقول الشامي في هذا، «قد يكون من السهل أن نرى «شيئًا» فنصفه بالجمال، أو نرى «سلوكًـا» لإنسـان في أمـر ما، فنصف ذلك السلوك بالجمال، ولكن من العسير تعريف الجمال!!» [٢٠، ص ص١٢-١٦]. وهناك صلة وثيقة بين الفن والجمال، لأن الفن واحد من المجالات التي يسيطر عليها الجمال وليس الجمال هو الفن، لأنه قد يوجد العمل الفني ولا يوجد الجمال فيه، وذلك لطبيعة العمل إما أن يكون تصويرًا لقبح أو أنه لم يراع فيه الجمال عند التنفيذ. وقد حاول «جون ديوي» John Dewey أن يوضح الصلة بينهما فقال، «إذا بحثنا عن الصلة بين الفن والجمال وجدنا أن الفن يشير إلى العمل الإنتاجي، وأن الجمال يشير إلى الإدراك والاستمتاع، إلا أنه في بعض الأحيان يشار إلى فصل الظاهرة الفنية من حيث هي إبداعٍ وابتكار عن الظاهرة الجمالية من حيث تذوق واستمتاع، لكي لا يكون الفن شيئًا مفروضًا على المادة الجمالية» [٢١، ص١٥].

علم الجمال هو ذلك الفرع من النشاط الفلسفي الذي يتضمن التأمل أو التفكير النقدي. والتأمل النقدي يتألف من الأمور الآتية: تحليل المفاهيم، صياغة أسس الفهم والإدراك، النقد الاستدلالي، وأخيرًا التقويم أو الحكم على الأعمال الفنية. والقصد من تدريس علم الجمال هو تدريب الطلاب على وصف الأعمال الفنية، وتحليلها، ومقارنتها، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، والوصول إلى الموضوعية في الحكم على جمال العمل إذا توافرت فيه جميع العناصر المكونة لأي عمل فني. وليس الهدف هو الحكم على رداءة العمل أو جودته، وهل نحب هذا العمل أو لا نحبه، ولكن الهدف هو البحث عن النوعية في العمـل الفني، وتنمية المجـال البصري لدى التـلاميذ لكي نثري ونرفع من تذوقهم وتعاملهم مع الفن.

مما سبق يتبين لنا أن نظرية المصدر المعرفي ترتكز على أربعة مجالات وهي الإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال (التذوق الفني). وهذه المجالات مجتمعة تكـون منهجًا واحدًا متكاملاً لتدريس مادة التربية الفنية. ويقول جرير Greer، «هناك أربعة مجالات رئيسة هي الجمال، فن الاستديو، تاريخ الفن، والنقد الفني وهي تـدرس كمنهج مستمر ومتتابع وبمادة منهجية مكتوبة لجميع المستويات التعليمية كأي مادة أكاديمية أخرى» [٢٢، ص ص٢١٢-٢١٨].

فهـذه النظرية الحديثة تبين اتجاه منهج التربية الفنية المعاصر الذي يعني بالجوانب المعرفية والمهارية. والذي يمكن التلميذ من اكتساب المعارف والتجارب الفنية التي تنمي فيه الحس الفني وتمده بالخبرة الجمالية وتزيد من ثقافته الفنية، مما يسهم في بناء شخصيته وتنمية قدراته على التفكير الإبداعي وإثراء وعيه الجمالي. ويقول مرسي عن التربية الفنية، «إنها مركب من المعرفة الفنية من جهة، والمعرفة العلمية الإنسانية من جهة أخرى،» أي أن التربية الفنية «أصبحت تجمع بين الجانب الجمالي والمهاري والتطبيقي من جهة والمعارف العلمية والفنية التشكيلية والجانب الإنساني الاجتماعي من جهة أخرى» [٢٣، ص٥٠٧].

نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية والمنهج

نظرية المصدر المعرفي تعتمد في جوهرها على المجال المعرفي، لذلك تتطلب أن يكون لها منهج مكتوب يعين المدرس على أداء مهمته التدريسية والاستفادة من المعلومات في الفنون البصرية، وتعين الطالب على الدراسة والتذكر. ويقول جرير، «إن من النقاط الجوهرية في نظرية المعـرفة أن مادة التربية الفنية يجب أن تتخذ — وبشكل جدي — المنهج المكتوب قاعـدة لتـدريس التربية الفنية. وهذا يتطلب وجود خطة مكتوبة لدروس منظمة لجميع المراحل التعليمية» [٢٢]. ومما لا شك فيه أن وجود منهج منظم ومكتوب يساعد على بناء الفهم الجيد لمادة التربية الفنية. ويبين ايزنر Eisner كذلك «أن وجود منهج مكتوب يحقق نظرية المصـدر المعـرفي، ويكـون بمثـابة بلاغ وإثبات للجمهور والطلاب وللأكاديميين المتخصصين على أن الفنون جزء مهم من برنامج المدرسة والعملية التعليمية» [١٦].

من الملاحظ أن نظرية المصدر المعرفي تسعى إلى تطوير منهج حديث ومنظم للتربية الفنية يضم في طياته الناحية المعرفية والمهارية وهذا ما نحتاجه في مناهج التربية الفنية في مدارسنـا. ولتحقيق هذا المنهـج، فإنه لابد من دراسة الأولويات والاحتياجات التربوية والفنية لتلاميذ المراحل المختلفة، ودراسة كيفية تسلسل المنهج بشكل منطقي من السهل إلى الصعب ومن الجـزء للكـل واختيار الوحدات والدروس التي تشكل سلسلة من الخبرات النظرية (المعرفية) والعملية المتكاملة، وكذلك اختبار طريقة التدريس الملائمة التي تساعد على إيصـال المعلومات والخبرات بشكل مباشر ومؤثر، لأن طريقة التدريس ركن مهم في العملية التربوية، ولن تستقيم العملية التربوية دون وجود طريقة صحيحة. لذلك يتطلب

من المهتمين تحديث طرق التدريس وتطويرها لتواكب المناهج الحديثة . ويقول كلارك Clark إن منهج التربية الفنية والفنون «يجب أن يحتوي على المعرفة، والفهم ويعني بتاريخ الفن والنقد الفني، والإنتاج الفني (المعملي)، والتذوق الفني. ومنهج الفن الوافي يجب أن يهتم بدور المدرس وبالطريقة المتصلة بالخبرة التعليمية في الفن، ومدى استعداد الطالب لتعلم الفن ومستوى تقدمه، ومدى الجهد المبذول في الفن والنتيجة التي تحققت» [٢٤، ص ص ٧٧-٨١].

إن مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة ينبغي أن تأخذ طريقها إلى التطور والتحديث، لتواجه التحديات والمبتكرات الحديثة التي تحيط بالإنسان في كل مكان. لقد أصبحنا نحتاج إلى منهج تربية فنية متكامل يهتم بالجانب المعرفي والمهاري على حد سواء، نحتاج إلى منهج يفهم من خلاله مضامين الحياة التكنولوجية المتطورة، والسبيل إلى ذلك هو تبني منهج النظرية الحديثة (نظرية المصدر المعرفي) التربوي، الفني، كأساس للتربية الفنية الذي من خلاله يستطيع التلميذ أن يرسم ويحلل ويبتكر وينتقد ويتذوق الأشياء والأعمال الفنية على حقيقتها.

قد يحتج بعض القائمين على العملية التعليمية على مدى نجاح تبني منهج صمم أصلاً لدول لها مناخ وظروف تختلف عن بلادنا العربية والإسلامية، فنقول إنه من الممكن أن نستفيد من الأطر العامة في بناء المنهج وتنظيم المنهج وعناصر المنهج، ولكن المحتوى يمكن أن نأخذ منه ما يناسب مناهجنا وعقيدتنا وننبذ كل ما يخل بالأخلاق والدين، كما يمكن أن نستبدل المحتوى بمحتوى يلائم السياسة التعليمية في ذلك البلد العربي أو الإسلامي. فمثلاً عند تدريس تاريخ الفن يجب أن نستفيد من الفن الإسلامي ومن التاريخ الإسلامي على مر العصور، ومن الفنون المعاصرة والقديمة ومن الحركة الفنية على المستوى المحلي والعالمي. وفي النقد الفني ندرس للتلاميذ كيفية رؤية اللوحة الفنية والتمعن فيها وفي معانيها لكي نعطي التلاميذ الفرصة للحكم على أعمالهم ومناقشتها على أساس علمي صحيح بعيد عن الألفاظ الغريبة.

ولابد من تعريفهم بشمولية العلاقة بين عناصر الفن (الخطوط، الألوان، الكتلة، والشكل. . . إلخ) للارتفاع بمستوى الوعي الفني لدى التلاميذ وتعريفهم بالمفردات الفنية الصحيحة. وفي مجال علم الجمال (التذوق الفني) نعودهم على الرؤية الجمالية للأعمال الفنية

التي يلخصها فيلدمان Feldman فيما يلي :

١ـ وصف العمل .
٢ـ تحليل العمل .
٣ـ توضيح المعاني التي يحتويها العمل الفني .
٤ـ ثم الحكم على العمل من الناحية الفنية والجمالية .

وكذلك هو التذوق الجمالي للأعمال والحكم عليها في إطار الخبرة والفهم للفن [٢] .

الإنتاج الفني (المعملي أو فن الاستديو) هو الإبداع والمهارة في الأعمال الفنية المعملية والتعلم من خلالها أو المحاكاة والتقليد لأعمال الآخرين والتعلم منها . وسواء كان هذا أو ذاك ، فإنـه يساعد على الإبداع الذي يقود إلى المعرفة والإدراك الفني لأن التلميذ خلال تنفيذه للعمل الفني يتطلب استخدام التفكير والشعور والمعالجة ووضع الحلول لإنتاج هذا العمل . وهذا شيء مهم في التربية والتعلم .

وتعتبر نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية من أكثر النظريات شمولاً ، فهي تضفي على منهج التربية الفنية صفة الأكاديمية والمنهجية ، وتجعل له من القوة الأكاديمية مثل ما لأي مادة أخرى في المنهج المدرسي ، فالتربية الفنية في هذه النظرية فقط ليست مادة رسم وأشغال . ويمكننا أن نخلص إلى أن تبني هذا المنهج يساعد التلاميذ على التحدث والقراءة والنظر والكتابة عن الفن والتربية الفنية بطريقة جديدة .

مما تقدم يتبين لنا أن الاستفادة من خبرات الآخرين في بناء المنهج والإفادة من الأسس والأطر العامة التي يبنى عليها المنهج ، تساعد في وضع سياسة تعليمية سليمة ومنهج دراسي متكامل لا يعوزه المجال المعرفي والمهاري ، ويمكن أن يولد في نفوس التلاميذ والأكاديميين الإحساس السليم بطبيعة التربية الفنية ودورها في بناء شخصية الدارس والمجتمع .

التوصيـــــات

١ ـ هناك حاجة لتغيير بعض الأهداف والمضامين في منهج التربية الفنية على مختلف المستويات لتساير النظريات الحديثة في إعداد المناهج وطرق التدريس .

٢ ـ هناك حاجة لإعادة صياغة المناهج من خلال تبني النظريات الحديثة مثل نظرية المصدر المعرفي (التربوي ، الفني) كأساس للتربية الفنية في التعليم العام .

٣ ـ التأكيد على الموازنة بين الجانب المهاري والجانب المعرفي، لتنمية قدرات التلاميذ التحليلية والفهمية من خلال المعارف الفنية، ويحصل على قدر كاف من المهارة التقنية من خلال الممارسة العملية.

٤ ـ الاهتمام بوضع كتاب منهجي يعني بحاجة المدرس والطالب، فنظرية المعرفة تؤكد على ضرورة وجود المنهج المكتوب لتحقق من خلاله أهدافها.

٥ ـ تطوير الإدارات المعنية بالتربية وتزويدها بكفاءات علمية وتربوية جديدة، لكي تواكب التطورات في مجال التربية والمناهج، وتبحث عن كل جديد في مجال الفنون والتربية الفنية لكي ترقى بمستوى المادة والمدرس.

٦ ـ الاستفادة من تجارب الآخرين في بناء المناهج وتطويرها، وكذلك الاستفادة من الأطر العامة في بناء المادة التعليمية وأخذ ما يناسبنا منها وما يتفق مع تعاليم الدين وسياسة التعليم ونبذ كل ما من شأنه الإخلال بالدين والأخلاق وسياسة التعليم الثابتة.

المـراجـــــــع

[١] محمود، عبدالهادي الحسيني. *التربية الفنية وطرق تدريسها*. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٤٠٧هـ.

[٢] Feldman, Edmund B. *Becoming Human Through Art.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1970.

[٣] Bruner, J. *The Process of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University, 1960.

[٤] Whitford, Wiliam G. *An Introduction to Art, Education* "Education and the Future." *Brief History of Art Education in the United States.* New York: Appleton, 1979, pp. 1-5.

[٥] Efland, Arthur D. "Curriculum Antecedents of Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education,* 21, No. 2 (1987), 57-65.

[٦] Clark, Gilbert A. "Beyond the Penn State Seminar: A Critique of Curricula." *Studies in Art Education,* 25, No. 4 (1984), 226-30.

[٧] Eisner, E.W. *Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education.* Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1969.

[٨] Hurwitz, A. *Programs of Promise: Art in the Schools.* New York: Harcourt, Brace, and Jovanovich, 1972.

[٩] Broudy, H. *Enlightened Cherishing: An Essay on Our Esthetic Education.* Urbana: University of Illinois Press, 1972.

[١٠] Smith, Ralph. "The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 3-33.

[١١] Eisner, E. "Alternative Approaches to Curriculum Development." *Studies in Art Education*, 25, No. 4 (1984), 259-61.

[١٢] Spratt, Frederick. "Art Production in Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 197-201.

[١٣] سفر، محمود محمد. *دراسة في البناء الحضاري (محنة المسلم مع حضارة عصره)*. الدوحة: الرئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية بدولة قطر، ١٤٠٩هـ.

[١٤] المودودي، أبو الأعلى. *الحضارة الإسلامية أسسها ومبادئها*. بيروت: دار العربية، ١٩٧٠م.

[١٥] علي، نايف وجدان. *سلسلة التعريف بالفن الإسلامي (الأمويون، العباسيون، الأندلسيون)*. عمّان: دار البشير للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[١٦] Eisner, E. "The Role of Discipline - Based Art Education in America's School." *Art Education*, 40, No. 5 (1987), 6-45.

[١٧] Risatti, Howard. "Art Criticism in Discipline - Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*, 21, No. 2 (1987), 217-25.

[١٨] Eisner, E. *Educating Artistic Vision.* New York: Macmillan, 1972.

[١٩] بسيوني، محمود. *معنى الفن وقيمته الجمالية، قضايا في التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[٢٠] انشامي، صالح أحمد. *الظاهرة الجمالية في الإسلام*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[٢١] Dewey, J. *Art as Experience.* New York: Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons, 1934.

[٢٢] Greer, Dwaine W. "Discipline - Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education*, 25, No. 4 (1984), 212-18.

[٢٣] محمد، مرسي أحمد سيد. «تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بدولة الكويت في ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية.» *مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم*، جامعة المنيا ـ كلية التربية، المنيا، ١٩٩٠م.

[٢٤] Clark, Gilbert, and Z. Enid. "Towards Establishing First Class Unimpeachable Art Curricula Prior to Implementation." *Studies in Art Education*, 24, No. 2 (1983), 77-81.

New Approaches towards the Development of an Art Education Curriculum in General Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Abdulaziz R. Al-Najada
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. In this article, the researcher is trying to give an idea of curriculum development in art education by using the new theory of Discipline-Based Art Education (DBAE). He also intends to give the historical background of DBAE theory, and explain how this theory has influenced many art educators.

The four components of discipline-based art education, namely art production, art criticism, art history, and aesthetics remined us that learning about art involves a great deal more than looking at pretty pictures or trying to paint them. This approach aims to provide a broad historical and cultural context as well as sound principles and critical standards that could give a richer meaning to art and a discriminating appreciation of it.

Finally, this research has discussed the possibility of adopting the new theory of DBAE, and benefiting from the general framework of curriculum construction for building an art education curriculum that suits our educational goals in Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-210 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994).

Contents

Page

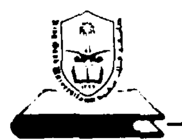

King Saud Univiersity Press

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-210 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994)

Journal of
King Saud University
Volume 6

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1414
(1994)



University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)*، ص ص ٢١١-٣٥٨ بالعربية، ١-٣٣ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

ردمد: ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٤هـ (١٩٩٤م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

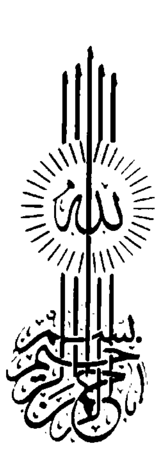
٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ ـ ٣٥٨ بالعربية، ١ـ٣٣ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٤هـ
(١٩٩٤م)



عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ ـ ٣٥٨ بالعربية، ١ـ٣٣ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

المحتويـات

القسم العربي

الصفحة

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ ـ ٢٤٥، (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عن كون الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أو سينخرط في الحياة العملية بعد التخرج.

واستخدم الباحث في دراسته لهذا الموضوع المنهج الوصفي التحليلي. وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق مصادر متنوعة منها: مطبوعات وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، ونتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات والتجارب الدولية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد بيّنت الدراسة أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة، والعقبات التي قد تعوق تطبيقه. وتضمنت الدراسة عدة مقترحات قد تسهم في تطبيق هذا العمل والاستفادة منه. كما بيّنت الدراسة ضرورة توافر الوعي والقناعة لدى المسؤولين وأولياء الأمور وعامة الناس بأهمية التربية المهنية والحاجة إليها، قبل البدء في التنفيذ من قِبل الأطراف المعنية بالأمر.

مقدمة

يعد تحسين التعليم وإصلاح مساره قضية تشغل فكر المربين والمفكرين في أنحاء المعمورة كافة لما للتعليم من أثر واضح في تحقيق تطلعات الشعوب في مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. ومع أن الإنسان مر بعصور عديدة حقق من خلالها تقدمًا ورقيًا بيد أن هذا العصر، العصر الحديث، يشهد تقدمًا منقطع النظير لم يسبق له

مثيل في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والاتصالات، والانفجار المعرفي. ويملي هذا العصر إراداته على التربية ويدفع بها إلى ضرورة الاستفادة والاستمتاع بتلك المنجزات الحضارية المطردة بما تتفق وقيم تلك المجتمعات ومبادئها، وذلك من خلال أساليب ومضامين تربوية جديدة. وقد تبين أن أساليب النظم التربوية التقليدية أصبحت غير مجدية في تحقيق بعض الأهداف التربوية المهمة مثل: إعداد المتعلم للحياة، وتمكينه من فهم ظروف الواقع والثقافة المعاصرة[١، ص٢١٧]. وعدم إعداد المتعلم للحياة بشكل ملائم هو نتيجة طبيعية لسيادة الطابع النظري على مناهج التعليم العام[٢، ص ص١٨-٢١] وللفصل اللامنطقي بين التعليم النظري والتعليم العملي. وقد حث الدين الإسلامي الحنيف على عدم الفصل بين العلوم الدنيوية والعلوم الأخروية، وعلى عدم التفريق بين اكتساب المهارات العملية أو اكتساب المهارات النظرية[٣، ص ص١١٧-١٢٥]. فالتكامل بين العلم والعمل في منهج التعليم العام سوف يسهم في إعداد الطالب لمواجهة الحياة بفاعلية كما يعده في الوقت نفسه إلى مواصلة التعليم في المستويات الأعلى. ويسهم هذا التكامل في المنهج المدرسي إلى توثيق الروابط بين التعليم والتدريب وبين المدرسة والمجتمع.

وفي ضوء التطورات والنهضة الشاملة التي تعيشها المملكة العربية السعودية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية أصبح من الضروري أن يلبي التعليم العام بشكل عام والتعليم المتوسط بشكل خاص حاجات الفرد والمجتمع على حد سواء من خلال توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع والتعليم والعمل، وذلك بإدخال التربية المهنية في منهج المدرسة المتوسطة العامة للبنين. ومما يعزز هذا الاتجاه الرأي القائل ـ وهو لمفكر سعودي: «إن أمة تحاول أن تبني لنفسها قلعة علمية وتكنولوجية يجب أن توجه ٨٠٪ من أبنائها لأعمال حرفية، ١٠٪ لأعمال فنية، ٥٪ للعلوم والبحوث، ٥٪ لشحذ الفعالية الروحية للأمة»[٤، ص١٩٩].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل

طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عما إذا كان الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أم سوف ينخرط في الحياة العملية بعد التخرج؟ وبعبارة أخرى إن هذه الدراسة تهدف إلى تطوير مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية لتشتمل على المواد الدراسية الأكاديمية بالإضافة إلى التربية المهنية.

وتحدد مشكلة الدراسة في ضوء الهدف بالسؤال الرئيس التالي: ما التربية المهنية المقترحة لمناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟ ويجيب الباحث عن هذا السؤال الرئيس بالأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ ما مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما التجارب التي قام بها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين؟

٣ ـ ما أهم الدراسات والتجارب التربوية العالمية والعربية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة؟

٤ ـ ما أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟

٥ ـ كيف يمكن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في تحسين اتجاهات الطلاب نحو العمل اليدوي.

٢ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة يزيد من فرص التعرف على استعدادات وميول الطلاب المهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

٣ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد ينمي لدى الطلاب هوايات نافعة يمارسونها في أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة.

٤ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في زيادة إقبال الطلاب على التخصصات العملية عند التحاقهم بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

١ ـ التربية المهنية: يقصد بالتربية المهنية في هذه الدراسة الأنشطة العملية وأسسها النظرية التي يمارسها الطلاب في التعليم العام بهدف تزويدهم بقدر مناسب من المعلومات عن المهن المتاحة في مجتمعهم، ومساعدتهم في اكتشاف مواهبهم وقدراتهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية لتشغيل وصيانة الأجهزة والمعدات المستخدمة في حياتهم اليومية.

٢ ـ المنهج: يقصد بالمنهج في هذه الدراسة جميع ما تقدمه المدرسة المتوسطة العامة لطلابها من مواد وبرامج وأنشطة تعليمية في سبيل إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين.

٣ ـ المرحلة المتوسطة العامة: هي المرحلة الدراسية الخاصة بالبنين فقط والتابعة لوزارة المعارف ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة الكفاءة المتوسطة التي تؤهله للالتحاق بالمرحلة الثانوية العامة أو الفنية.

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق ما يلي:

١ ـ الاطلاع على الوثائق والتقارير والتجارب الصادرة من وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢ ـ الاطلاع على نتائج وتوصيات بعض الندوات والمؤتمرات الدولية والعربية والخليجية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٣ ـ الاطلاع على بعض الكتب التربوية والدراسات الميدانية والمكتبية ونتائج التجارب العالمية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة

مفهوم التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة هو تزويد طلاب المدرسة المتوسطة بقدر مناسب من الثقافة المهنية والثقافية العامة على حد سواء. فالمدرسة المتوسطة متنوعة في برامجها لكنها موحدة لكل الطلاب، حيث ينبغي أن يحصل كل طالب في هذه المدرسة على تعليم نظري وتعليم عملي في الوقت نفسه. وقضية التكامل بين البعدين النظري والعملي في مناهج التعليم العام يمثل اتجاهًا تربويًا عالميًا قويًا اتجهت إلى تطبيقه في المرحلة المتوسطة كثير من الأنظمة التربوية في العالم في سبيل تزويد الناشئة بالمهارات والخبرات والمعارف والقيم والاتجاهات المناسبة لظروف البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشونها. وبعد إكمال الطالب المرحلة المتوسطة بنجاح يمكنه أن يواجه الحياة، أو أن يواصل تعليمه العام أو تعليمه الفني والمهني بالجودة نفسها.

ومشكلة الفصل بين التعليم النظري والعملي تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه التربية في العصر الحديث، وتمتد جذور هذه المشكلة إلى الفكر التربوي المثالي لدى اليونانيين الذين آمنوا بسمو العقل على الجسم وبالتالي غلّبوا سمو الفكر على العمل اليدوي[٥، ص١٤٣].

وقد كان لهذا الفكر التربوي أثر واضح على الأنظمة التعليمية الغربية على مر العصور. أما بالنسبة لأنظمة التعليم في العالم العربي، فقد تأثرت هي الأخرى بأنظمة التعليم الغربية، ويرى أحد الكتاب العرب أن نظام التعليم في العالم العربي هو «نظام تربوي انتقل إلينا من مجتمعات أخرى، فجذوره وخلفياته والعوامل التي أسهمت في تكوينه لم تنبع كلها من أرضنا»[٦، ص٢٧]. ونتيجة لعملية الفصل بين التعليم النظري والتعليم العملي تشكل نظامان تعليميان متوازيان ومنفصلان في أمور عدة أهمها: المناهج، إعداد المعلمين، الإدارة المشرفة أو الجهة المسؤولة. وقد حظي التعليم العام النظري بمنزلة اجتماعية رفيعة وكان الإقبال عليه منقطع النظير، لكن التعليم العملي الفني والمهني كان يعاني من مشكلات عديدة وفي مقدمتها عدم الإقبال عليه أو الالتحاق بمؤسساته. وقد أشارت الإحصاءات إلى أن نسبة الملتحقين بالتعليم الفني في المملكة العربية السعودية تراوحت بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي[٧، ص٣٥٦]، على الرغم من أن سياسة المملكة العربية السعودية التعليمية تشجع الناشئة على الالتحاق بقطاعات العمل

والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. كما أن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف تؤكد على أهمية العمل وتعلي من شأنه، حيث قال الله تعالى في محكم كتابه: ﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ ﴾ [٨، سوره الأنبياء آية ٨٠]. وجاء في الحديث الشريف: «ما أكل أحد طعامًا قط خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود عليه السلام كان يأكل من عمل يده»[٩، جـ ٤، ص ٣٥٥].

وقد برز مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام كأحد الحلول لمشكلة الفصل بين التعليم العام والتعليم الفني، والتي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في العالم العربي ودول العالم الثالث. واتجهت بعض دول العالم الثالث أخيرًا إلى إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة الابتدائية بسبب معاناتها من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وقلة الموارد المادية مما جعلها غير قادرة على استيعاب كل خريجي التعليم الابتدائي في المراحل التعليمية التالية، مما يضطر كثيرًا من التلاميذ إلى مواجهة الحياة بعد التعليم الابتدائي مباشرة. ومما تجدر الإشارة إليه، هو أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لا يجعل منه بأي حال من الأحوال تعليمًا حرفيًا، بل هو تعليم عام وهدفه الأساسي هو اكتشاف ميول واستعدادات الطلاب المهنية وتوجيهها لما يناسبها، كما أنه يغرس في نفوس الطلاب اتجاهات إيجابية حيال العمل اليدوي.

ومن ثم فإن بداية المرحلة المتوسطة تعتبر هي الفترة المناسبة لإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام لما يتصف به طالب هذه المرحلة من مستوى في النضج العقلي يصاحبه ظهور القدرات العقلية الخاصة التي تعتبر الركيزة الأساسية في التعرف على ميول واستعدادات الطلاب الأكاديمية والمهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

ومما تقدم يمكن استخلاص المبادىء الأساسية التي تقوم عليها عملية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة وهي:

١ - العمل هو الأساس الرئيس المهم الذي تقوم عليه التربية المهنية.

٢ - الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية في منهج واحد مع إلزام كل الطلاب في دراسة هذا المنهج دون استثناء.

٣ ـ ربط التربية المهنية بمفاهيمها واتجاهاتها ومهاراتها بحياة المتعلمين اليومية.

٤ ـ أن تربط التربية المهنية ربطًا قويًا بواقع المجتمع السعودي وطموحاته في سبيل خدمة خططه التنموية الشاملة.

٥ ـ بدء إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام بعد أن يكتسب الطالب مهارات التعليم الأساسية: قراءة، وكتابة، وحساب، وعلوم الدين.

٦ ـ وبهذه الأسس يكون التعليم تعليمًا مفتوح القنوات يسمح لخريجيه بمواصلة تعليمهم في المراحل التعليمية الأعلى.

أهداف إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام

تهدف التربية المهنية كما حددت في مؤتمر تورينو بإيطاليا إلى ما يلي [١٠، ص ص ٢٥-٣٠]:

١ ـ تعديل نظم التعليم لتصبح قادرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية.

٢ ـ تعديل الاتجاهات وذلك من خلال تنمية اهتمام الطلاب بالتكنولوجيا وجعلهم ينظرون إلى العمل نظرة احترام وتقدير.

٣ ـ إكساب الطلاب بعض المهارات العملية المفيدة مثل استخدام العدد اليدوية وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة، سواء أكان الطالب سيستغل هذه المهارات في مجال العمل أو سيمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية النافعة.

٤ ـ تحسين العملية التعليمية وذلك من خلال التوازن بين النشاطات النظرية والعملية التي تسهم في تنمية القدرات العقلية والجسمية للطلاب، كما تسهم في تقوية واقعية التعليم وزيادة قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة.

٥ ـ توسيع أفق خيال الطلاب وتنمية قدراتهم على الابتكار، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على مجابهة البيئة التي يعيشون فيها بكل ما فيها من مصاعب بروح ابتكارية وبقدرة على التخيل وسعة الأفق بدلاً من تلقينهم أجوبة جاهزة سلفًا.

٦ ـ تحقيق المتطلبات المسبقة للدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا: بالرغم من أن برامج التربية المهنية تعتبر برامج عامة متاحة لجميع الطلاب، إلا أنها تحقق المبادىء الأساسية الضرورية للنجاح في الدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا بالنسبة لأعداد من الطلاب الموهوبين.

٧ ـ الملاحظة والتوجيه وذلك من خلال تزويد الطلاب بقواعد أفضل في مجال التوجيه التربوي والمهني وإتاحة الفرصة أمام الطلاب الموهوبين والمهتمين بالمجالات غير الأكاديمية ليتمكنوا من إظهار بعض ميولهم الطبيعية.

وقد أسهم مكتب التربية العربي لدول الخليج في تحديد الأهداف المناسبة للتربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للدول الخليجية الأعضاء كما يلي[١١، ص ب]:

١ ـ أن يكتسب المتعلم بعض المعلومات المتعلقة بالحِرَف الشائعة في مجتمعه.

٢ ـ أن يدرك المتعلم كيفية التعامل مع الأجهزة والمواد.

٣ ـ أن يسهم المتعلم في المحافظة على الخامات والمواد الأولية في البيئة ويحسن استخدامها.

٤ ـ أن تنمو لدى المتعلم بعض المهارات الحركية العملية السليمة.

٥ ـ أن تنمو لدى المتعلم هوايات عملية نافعة ليمارسها في فراغه.

٦ ـ أن يقدر المتعلم العمل اليدوي والقائمين عليه.

٧ ـ أن يدرك المتعلم قيمة العمل الجماعي وأثره في التعاون أو التضامن الاجتماعي.

تجارب نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين

يفضل إعطاء لمحة تاريخية موجزة عن نشأة التعليم المتوسط العام بالمملكة العربية السعودية وتطوره، قبل الخوض في محاولات تطوير منهج التعليم المتوسط. كان التعليم المتوسط العام للبنين حتى عام ١٣٧٧هـ مندمجًا في التعليم الثانوي. وكانت مدة الدراسة في المرحلة الثانوية آنذاك ست سنوات. وفي عام ١٣٧٨هـ قسمت المرحلة الثانوية إلى قسمين هما المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية. وكانت هذه هي بداية مولد المرحلة المتوسطة العامة بالمملكة العربية السعودية كمرحلة مستقلة يمنح الطالب الناجح في نهايتها شهادة الكفاءة المتوسطة. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن عدد المدارس المتوسطة العامة للبنين عند انفصال المرحلة المتوسطة عن المرحلة الثانوية كان عشرين مدرسة [١٢، ص٩]. وفي عام ١٣٩٢هـ ضمت المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الابتدائية وأصبح التعليم المتوسط متممًا للتعليم الابتدائي، مع وجود الشهادة

الابتـدائية وشهـادة الكفاءة المتوسطة. وفي عام ١٣٩٤هـ تم فصل التعليم المتوسط عن التعليم الابتدائي ليعود كما كان مرحلة تعليمية قائمة بذاتها. وعلى الرغم من أن المدرسة المتوسطة تعتبر مؤسسة حديثة العهد في نظام التعليم العام السعودي، إلا أنها انتشرت وزاد عدد طلابها بشكل لافت للنظر، وجدول رقم١ يوضح ذلك.

جدول رقم ١ . التطور الكمي لمدارس وطلبة المدارس المتوسطة التابعة لوزارة المعارف [١٣، ص٢٤].

البيـــان	المـدارس	الطلبـــة
١٣٨٠هـ	١٧	٢,٣٣٨
١٣٨٥هـ	٨٢	١٤,٩٣٠
١٣٩٠هـ	٢٣٨	٤٢,٩٤٥
١٣٩٥هـ	٤٢١	٨٠,٦١٨
١٤٠٠هـ	٩٠٦	١٤٣,٧٢٥
١٤٠٥هـ	١٣٢٣	٢٠٣,٢٥٢
١٤١٠هـ	١٧٦٦	٢٧٩,٧٧٠
١٤١٢هـ(*)	١٩٩٥	٣٠٦,٦٤٠

(*) [١٤، ص ١٧].

تجربة وزارة المعارف الأولى

المتتبـع لمراحـل التجـديد التربوي في المملكة العربية السعودية، يلاحظ أن بداية تجارب إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة قد ظهرت قبل أكثر من ثلاثين عامًا. ففي عام ١٣٨٠هـ (١٩٦٠م) أنشـأت وزارة المعـارف تجربـة المتـوسطات النموذجية في مدرستين متوسطتين إحداهما في الرياض والثانية في الدمام. وتقوم هذه التجربة على الأسس الآتية[١٢، ص١٥]:

١ ـ وضع خطة دراسية تتفق والروح العامة للخطة والمنهج في المتوسطات العامة، مع إبراز بعض نواحي ليست موجودة في المتوسطات العامة كالمواد التجارية والصناعية.

٢ ـ السير على أساس نظام اليوم المدرسي الكامل مع وجبة غذائية وممارسة نشاطات متممة للمنهج الدراسي.

٣ ـ إدخال طريقة المشروع في هذه المدارس والاستفادة من المادة الاختيارية التي يختارها الطلاب كل حسب اتجاهه ـ سواء أكانت تجارية أم صناعية في تنمية مواهبه وقدراته.

٤ ـ زيادة عدد الحصص الأسبوعية في المتوسطات النموذجية إلى ٤٠ حصة، في حين كان عدد الحصص في المتوسطات العامة ٣٦ حصة في الأسبوع. وزيادة عدد الحصص في المتوسطات النموذجية من أجل المواد الاختيارية والنشاطات المختلفة.

وقد تبين للمسؤولين في وزارة المعارف أن هذه التجربة حققت نجاحًا فتم التوسع فيها بالمدن التالية: أبقيق والخبر ورحيمة والقطيف وصفوى والثقبة وسيهات والهفوف والمبرز. وكانت تقبل المتوسطات النموذجية تلاميذها من الحاصلين على الشهادة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. ومناهج المتوسطات النموذجية تقوم على الربط والتكامل بين الثقافة العامة والثقافة المهنية والتطبيق العملي، ويتضح من جدول رقم ٢ خطة الدراسة بالمتوسطات النموذجية.

وأخيرًا تبين أن تجربة المتوسطات النموذجية لم تحقق النجاح المطلوب، فقامت وزارة المعارف بتصنيفها والعودة إلى الخطة الدراسية المطبقة في المدارس المتوسطة العامة النهارية، إلا أن المتوسطات النموذجية ظلت محتفظة باسمها فقط حتى الآن. وقد يرجع سبب عدم نجاح هذه التجربة لكونها أنشئت في فترة مبكرة قياسًا بنشأة المرحلة المتوسطة، حيث إن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لم يعرف المرحلة المتوسطة إلا في عام ١٣٧٨هـ. ويبدو أن قناعة المسؤولين في نشر التعليم المتوسط وتعميمه آنذاك كانت أكبر من التفكير في تحسين مستوى نوعيته.

تجربة وزارة المعارف الثانية

في العام الدراسي ١٣٨٨/ ١٣٨٩هـ قامت وزارة المعارف بإنشاء أربع مدارس متوسطة تجريبية في الرياض، والمدينة المنورة، وجدة، والهفوف، وأطلقت عليها مسمى المتوسطات الحديثة[١٢، ص١١]. ومنهج المدرسة الحديثة يشتمل على الثقافة المهنية والتطبيق العملي إلى جانب الثقافة النظرية. وتضمنت خطتها الدراسية ٢٨ حصة من المواد

جدول رقم ٢ . الخطة الدراسية في المدارس المتوسطة النموذجية [٧، ص٢١٢].

المـادة الدراسيـة	عدد الحصص الأسبوعية		
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
علـوم دينيـة	٦	٥	٥
لغـة عربيـة	٧	٧	٦
الأناشيـد	١	١	١
المكتبـة	ـ	١	١
اللغـة الإنجليزيـة	٧	٧	٧
العلـوم الاجتماعيـة	٤	٤	٤
العلـوم والصحـة	٤	٤	٤
الرياضيـات	٤	٤	٥
التربية الفنية والمشروعات	٥	٥	ـ
التربية البدنيـة	٢	٢	٢
المادة الاختيارية: (صناعية، زراعية، تجارية)	ـ	ـ	٥
المجمـوع	٤٠	٤٠	٤٠

الثقافية والعلمية أسبوعيًا و١٠ حصص للثقافة المهنية والتطبيق العملي. وقد ورد في قرار إنشاء المدارس المتوسطة الحديثة ما يلي[١٥، ص ص٢٧٢-٧٣]:

١ ـ تستهدف السياسة التعليمية بعيدة المدى لوزارة المعارف إدخال مادة الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسطة العامة.

٢ ـ المباشرة في افتتاح أربع مدارس في كل من جدة والمدينة المنورة والرياض والهفوف، وذلك ابتداءً من مستهل العام الدراسي ١٣٨٨/١٣٨٩هـ يطلق عليها اسم المدارس المتوسطة الحديثة.

٣ ـ يختار طلاب المدرسة المتوسطة الحديثة من حملة الشهادة الابتدائية وفق الشروط الخاصة التي توضع لذلك.

٤ ـ يعقد في نهاية العام الدراسي الثالث امتحان عام لجميع الطلاب المنتظمين في الصف الثالث، ويمنح الناجحون «شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة» والتي تعادل شهادة الكفاءة العامة.

٥ ـ يختار من بين الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة الطلاب المؤهلون لمتابعة دراستهم في المعاهد الفنية والمدارس المهنية الثانوية. أما الذين لا يثبت أن لديهم ميولاً فنية أو مهنية فيوجهون إلى أنواع التعليم الأخرى في المرحلة الثانوية.

وعند إنشاء المتوسطة الحديثة تم الاتفاق على أن تقوم التجربة في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بغرض التوسع فيها أو إلغائها، وفي ضوء ذلك قامت لجنة من وزارة المعارف بتقويم التجربة في الموعد المقترح. وقد توصلت اللجنة إلى أن تجربة المتوسطات الحديثة تعتبر فكرة رائدة وأن التوسع فيها سيؤدي إلى تلبية احتياجات المجتمع السعودي من اليد العاملة الفنية. وقد تبين أن للمدرسة المتوسطة الحديثة فوائد عدة منها[١٢، ص١٢]:

١ ـ أن الذكاء المحدود لدى بعض الطلاب يمكن أن يظهر ويتبلور بالأعمال اليدوية المتنوعة.

٢ ـ تأمين مستقبل الطلاب الذين لا تسمح لهم ظروفهم بمتابعة الدراسة بعد المرحلة المتوسطة.

٣ ـ أن الثقافة الفنية لا غنى للمواطن عنها في حياته العادية حتى ولو كان سيمارس عملاً بعيدًا عن المجال المهني الفني.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها تجربة المتوسطات الحديثة، إلا أن وزارة المعارف لم تتوسع في نشرها بمدن أخرى. وقد أشارت الإحصاءات الرسمية [١٢، ص١٢] إلى ازدياد طفيف في عدد الطلاب وعدد الفصول في المدارس المتوسطة الحديثة الأربع، حيث بلغ عدد الفصول عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٣٢ فصلاً، في حين وصل عدد الفصول عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٣٦ فصلاً، وبلغ عدد الطلاب عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٧٧٤ طالبًا، في حين وصل عدد الطلاب في عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٩٥٦ طالبًا.

وعلى الرغم من جميع الجهود التي بذلت في سبيل تشجيع هذا النوع من المدارس إلا أنها في النهاية تحولت خطة المدارس المتوسطة الحديثة إلى الخطة الدراسية المعمول بها في المدارس المتوسطة العامة، وبذلك فقد انتهت تجربة المتوسطات الحديثة بالمملكة العربية السعودية وإن احتفظت باسمها حتى اليوم[١٦، ص٢٢].

ومن الأسباب المهمة التي أدت إلى عدم تطور المدرسة المتوسطة الحديثة وانتشارها ما يلي:

١ ـ المدرسة المتوسطة العامة تعتبر هي الطريق الطبيعي المؤدي إلى التعليم الثانوي العام وإلى التعليم الجامعي، في حين كان الهدف الأساسي للمتوسطة الحديثة هو توجيه الطلبة للتعليم الفني والمهني.

٢ ـ ندرة الموجهين الفنيين القادرين على المتابعة الدقيقة وإعطاء التوجيهات السليمة من أجل النهوض بهذه المدارس وتطويرها[١٥، ص٢٧٤].

٣ ـ ظهور الازدواجية في الإشراف على هذه المدارس بين الإدارة العامة للتعليم والإدارة العامة للتعليم الفني[١٦، ص٢٢].

٤ ـ يمنح الطالب المتخرج من المدرسة المتوسطة الحديثة شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة وهي مختلفة عن مسمى الشهادة التي يحصل عليها طالب المدرسة المتوسطة العامة (شهادة الكفاءة العامة)، وعلى الرغم من الاختلاف في المسمى إلا أن الشهادتين متعادلتان في المستوى.

٥ ـ انفصال الإدارة العامة للتعليم الفني عن وزارة المعارف وانضمامها إلى المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني التي أنشئت في ١٠/٨/١٤٠٠هـ كان له أكبر الأثر في تصفية المدارس المتوسطة الحديثة. حيث أصبح التعليم النظري الأكاديمي من اختصاص وزارة المعارف في حين أصبح التعليم الفني والمهني من اختصاص المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

دراسات وتجارب عالمية وعربية في مجال إدخال التربية المهنية في التعليم العام

حظي برنامج إدخال التربية المهنية في التعليم العام برعاية واهتمام العديد من دول العالم، ومن المنظمات الدولية والإقليمية مثل منظمة اليونسكو ومكتب التربية العربي لدول

الخليج. وسوف يتم استعراض بعض الدراسات والتجارب العالمية أولاً ثم استعراض بعض الدراسات والتجارب العربية ثانيًا.

أولاً: الدراسات والتجارب على المستوى العالمي

١ ـ اليابان

تعتبر اليابان من الدول المتقدمة جدًّا في مجال الصناعات المختلفة وهي المنافس الوحيد للولايات المتحدة الأمريكية في إنتاج الإلكترونيات الدقيقة واستخداماتها في المصانع والحياة العامة[١٧، ص ص٤١-٤٢]. وقد فرض الشعب الياباني احترامه على كل شعوب الأرض، وعلى ذلك رأى الباحث أهمية التعرف على تجربة اليابان في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة. يلتحق الناشئة اليابانيون بالمرحلة المتوسطة ذات السنوات الثلاث بشكل إجباري لأنها مرحلة إلزامية لكل الفئة العمرية المقابلة. يتكون منهج المدرسة المتوسطة من مقررات نظرية ومقررات عملية ومجموع ساعاته ٣٤ ساعة أسبوعيًا في كل مستوى من المستويات الثلاثة، كما هو مبين في جدول رقم ٣.

وتتمثل الدراسات العملية في منهج المرحلة المتوسطة اليابانية بمقررين دراسيين هما: مقرر الفنون الصناعية بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا، ومقرر موضوع مهني بواقع ساعة واحدة أسبوعيًا في المستويين الأول والثاني وساعتين أسبوعيًا في المستوى الثالث. ويهدف مقرر الفنون الصناعية إلى تأهيل الطالب للحصول على مهارة يدوية تمكنه من الاستفادة منها، كما يهدف إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند الطلاب نحو عالم العمل، وتشتمل مفردات مقرر الفنون الصناعية على الأعمال التالية: تجارة، كهرباء، زراعة، إلكترونيات، وتشغيل وصيانة. أما مقرر موضوع مهني، فيهدف إلى تشجيع الطلاب على العمل الجماعي التعاوني، ويتمثل في نشاطات النوادي العلمية والرياضية والرحلات العلمية خارج المدرسة.

٢ ـ ألمانيا الغربية [١٩، ص ص ٥٥ ـ ٧١]

على الرغم من أن ألمانيا خرجت من الحربين العالميتين الأولى والثانية مهزومة ومقسمة ومثقلة بالديون، إلا أنها استطاعت (ألمانيا الغربية) بعد فترة قصيرة من الزمن أن تستعيد

جدول رقم ٣. الخطة الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة [١٨، ص٤٥].

المواد الدراسية المقررة	الصف الدراسي وعدد الساعات في الأسبوع		
	الأول	الثاني	الثالث
اللغة اليابانية	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	٤	٤	٥
الرياضيـــــات	٤	٤	٤
العلـــــوم	٤	٤	٤
الموسيقـــى	٢	٢	١
الفنون الجميلة	٢	٢	١
التربية الصحية والبدنية(*)	٣	٣	٣
الفنون الصناعية للبنين أو ترتيب المنزل للبنات	٣	٣	٣
التربية الأخلاقية	١	١	١
نشاطات خاصـــة	١	١	١
مــواد مختـارة	٤	٤	٤
اللغات الأجنبية	٣	٣	٣
موضـــوع مهنـــي	١	١	٢
المجموع الكلي للساعات	٣٤	٣٤	٣٤

(*) هذه الساعات لم تحتسب ضمن الساعات المدرسية

قوتها الاقتصادية ووحدتها السياسية ومكانتها الاجتماعية المرموقة بين دول العالم، وذلك من خلال بناء الإنسان الواعي المدرك والمنتج في مختلف أنشطة الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. ونتيجة لهذا التطور الكبير الذي حققه المجتمع الألماني على الأصعدة كافة يحدونا الأمل في التعرف على نظامه التربوي الذي يعتبر هو الأساس في بناء الإنسان الألماني.

يتكون نظام التعليم العام الألماني من المراحل التالية: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي؛ ويعتبر التعليم العام تعليمًا إلزاميًا لكل أبناء المجتمع ابتداءً من سن السادسة وحتى الثامنة عشرة. ومدة التعليم الابتدائي أربع سنوات دراسية، وبعد أن يحصل الطالب على شهادة المرحلة الابتدائية سيكون أمامه أربع مدارس ثانوية متاحة وهي: المدرسة الأساسية، المدرسة المتوسطة، المدركة الأكاديمية (الجمنيزيوم)، والمدرسة الشاملة. ومدة الدراسة في كل مدرسة من هذه المدارس الأربع ست سنوات تبدأ من الصف الخامس حتى نهاية الصف العاشر على النحو التالي:

ا) المدرسة الأساسية (الرئيسة): تهدف إلى تمكين الطالب من الانفتاح على تراث أمته الثقافي، ومن تقدير هذا التراث واحترامه، كما تمكنه من المشاركة والإسهام في الحياة السياسية، بالإضافة إلى تمكينه مهنيًا، في هذا العالم الذي يعيش فيه. وتشتمل هذه المدرسة على المقررات الدراسية التالية: الدين، اللغة الألمانية، التاريخ، السياسة، الفنون الصناعية، الموسيقى، الفن، والتربية البدنية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية.

ب) المدرسة المتوسطة: تهدف إلى إعداد الطلاب لوظائف ذات مهارات عالية، ويتلقى الطلاب فيها الثقافة العامة الضرورية، كما يتلقون أيضًا أسس الوظائف التي سيتولونها مثل: الزراعة، التجارة، الحرف، الصناعة، الإدارة، خدمات الحكومة، التمريض، العمل الاجتماعي، والمجهودات الفنية والأعمال التمثيلية البارعة.

جـ) المدرسة الأكاديمية (الجمنيزيوم): تعتبر هذه المدرسة هي الأساس للامتياز الأكاديمي، وللإنجاز رفيع المستوى في التعليم الألماني، وتهدف المدرسة الأكاديمية إلى تحضير الطالب وإعداده للتعلم العالي. وينصب اهتمام هذه المدرسة على الجوانب النظرية الأكاديمية وعدم اهتمامها بالجوانب العملية.

د) المدرسة الشاملة: على الرغم من أن المدرسة الشاملة ليست من نبت البيئة الألمانية، إلا أنها ذات دور مهم في نظام التعليم الألماني، خاصة في مجال تحقيق العدالة الاجتماعية وتأكيدًا لمبادىء الديمقراطية. ويدرس الطالب فيها مقررات عملية مثل: العلوم التطبيقية (البوليتكنيك) ومقررات نظرية مثل: اللغة القومية ولغة أخرى والرياضيات والعلوم الطبيعية.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول: إن التعليم الألماني على مستوى المرحلة المتوسطة يقدم مقررات عملية إلى جانب المقررات النظرية باستثناء المدرسة الأكاديمية (الجمينزيوم) التي تقدم مقررات نظرية أكاديمية فقط.

٣ ـ الولايات المتحدة الأمريكية

حظي نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام عدد كبير من المشتغلين في حقل التربية والتعليم، لما لهذا النظام من إسهامات خاصة في مجال التطوير والتجديد التربوي. وما المدرسة الشاملة إلا واحدة من نماذج التجديد التربوي الأمريكي الذي قام بتطبيقه عدد من دول العالم منها على سبيل المثال لا الحصر: ألمانيا، بريطانيا، اليابان، وعدد من الدول العربية والخليجية. وتقوم فلسفة المدرسة الشاملة على أساس إلغاء الحواجز الوهمية القائمة بين التعليم النظري والتعليم الفني والمهني وتجمع في منهجها المدرسي بين النظرية والتطبيق وبين الأسس العلمية وتطبيقاتها العملية في الحياة. وهي بذلك تؤكد عدم جدوى نظام الفروع المتوازية في التعليم والمتمثل في تعليم عام نظري يوازيه تعليم فني ومهني ينفصل عنه في: الأهداف، المناهج، الإدارة، وإعداد المعلمين. . . إلخ.

ما الجديد الذي تقدمه المدرسة الشاملة؟ [٢، ص ص ١٠٧-١١٠]

ا) تعد التلاميذ للمواطنة كما تعدهم للحياة والمهنة وللدراسة الأعلى.

ب) تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب في ثقافة عامة مشتركة تزيل الحواجز الوهمية بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية.

جـ) تجمع دون انتقاء تلاميذ يمثلون قطاعًا مستعرضًا من المجتمع.

د) توفر مجموعة كبيرة من المقررات الثقافية العامة والتكنولوجية والمهنية تتناسب مع مختلف قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم. وتتيح الفرصة أمام كل طالب ليتعرف على إمكاناته وقدراته الحقيقية من خلال نظام توجيه وإرشاد طلابي كفء.

هـ) تخدم المدرسة الشاملة قضية التنمية والعمالة وتربط حركة التعليم في المجتمع بحركة العمل.

و) توفر لكل تلميذ الجرعة المناسبة في المدى المناسب وفقًا لقدراته وظروفه.

ز) تحرص على التلاحم مع المجتمع المحلي في سبيل إثراء التنوع المطلوب في المقررات التي تقدمها بما يهيىء الطلاب لعالم المهنة والعمل.

ح) تدرب الطلاب من خلال الثقافة المتكاملة التي توفرها على النظرة الكلية الشاملة لمشكلات الحياة التي يواجهونها.

٤ ـ منظمة اليونسكو

أسهمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بدور متميز في إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لعدد كبير من دول العالم. حيث أوصت اليونسكو عام ١٩٦٢م بضرورة تضمين التعليم العام عناصر من التعليم التقني والمهني وذكرت التوصية الرغبة في إدخال فرع من الأشغال العملية في التعليم الابتدائي وكذلك شجعت على إدخال بعض الموضوعات التقنية في التعليم الثانوي العام [٢٠ ، ص١٤]. وفي التوصية المعدلة لليونسكو عام ١٩٧٤م بشأن التعليم التقني والمهني أكدت على أنه ينبغي أن يكون تدريس مبادىء التكنولوجيا والتعريف بعالم العمل عنصرًا أساسيًا في التعليم العام [٢٠ ، ص١٥]. وتعمل منظمة اليونسكو على تنشيط جهود المؤسسات والمنظمات المهنية والعلمية على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي عن طريق تشجيع تبادل المعلومات ونشر التجارب العالمية الناجحة وتدعيمها. وفي الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بدأت منظمة اليونسكو مشروعًا تجريبيًّا[١٧ ، ص٤٥] ضم خمس دول أفريقية هي بوركينا فاسو، وزامبيا، ومالي، والسنغال، وتنزانيا المتحدة. وكان هدف المشروع هو تحسين نوعية التعليم والعلوم والثقافة في المدارس الريفية وخارجها، وتطوير مواد وطرق التدريس المناسبة للبيئة. كما قامت منظمة اليونسكو أيضًا في الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بتنفيذ مشروع رائد لتدريس

الثقافة في التعليم العام [١٧ ، ص٤٧] باشتراك أربع دول هي : أستراليا ، والصين ، والهند ، والفلبين ، وكان هدف المشروع إضفاء الطابع العملي على موضوعات مختارة بغرض تمكين الطلاب من فهم البيئة المحيطة بهم بصورة أفضل .

وقد أجريت دراسة مسحية تتبعية بإشراف منظمة اليونسكو[٢١ ، ص ص٧١-٧٦] لثلاث وعشرين (٢٣) دولة من ثلاث قارات : آسيا ، وأفريقيا ، وأمريكا الجنوبية ، وهدف الدراسة كان إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم المتوسط العام . وقد تبين أن معظم هذه الدول متفقة على أن إدخال الجوانب العملية في المنهاج المدرسي المقرر للتعليم العام في المرحلة المتوسطة (وفي بعض الحالات في المرحلة الابتدائية) يعتبر قضية مهمة للفرد والمجتمع .

وقامت منظمة اليونسكو عام ١٩٨٥م بدراسة[٢٠ ، ص ص٤٣-٤٧] مسحية تحليلية لـ٣٧ دولة من الدول الأعضاء التي تم فيها إدخال التربية المهنية كجزء من التعليم العام ، وهذه الدول موزعة على جميع القارات . وقد أوردت الدراسة قائمة متكاملة من الأهداف التفصيلية للبرامج العملية استمدتها من تجارب الدول الأعضاء . واهتمت الدراسة بحصر المشكلات التي واجهت تطبيق التجربة . كما أكدت الدراسة على أن هذا التطوير في المنهج المدرسي هو تكامل تدريجي بين التعليم العام والتعليم الفني يهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين كما أنه ترجمة لفكرة التعلم من أجل الحياة .

ثانيا : الدراسات والتجارب على المستوى العربي

١ - تونس [٢٢ ، ص ص ٧٦-٨١]

بدأت تجربة تونس في التدريب على العمل اليدوي والتقني عام ١٩٧١/١٩٧٢م في ثلاث مدارس فقط وفي الصفين الخامس والسادس الابتدائيين . وفي عام ١٩٧٧/١٩٧٨م أضيفت السنتان السابعة والثامنة من التعليم العام . ويبين جدول رقم ٤ تطور أعداد المدارس والطلاب المنتفعين بالعمل اليدوي والتقني في تونس منذ عام ١٩٧١/١٩٧٢م وحتى عام ١٩٨٤/١٩٨٥م .

جدول رقم ٤ . تطور تجربة تونس في مجال إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام.

السنة الدراسية	عدد المدارس التي تطبق التجربة	مجموع الطلاب المنتفعين من التجربة
١٩٧٢/١٩٧١م	٣	١,٢٠٠
١٩٧٨/١٩٧٧م	١٧٩	٤٨,٢٧٧
١٩٨١/١٩٨٠م	٢٧٥	٧٦,٠٥٦
١٩٨٥/١٩٨٤م	٨٩٧	١٣٨,٤٨٧

وكان من مبررات إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام في تونس ما يلي:

ا) نتيجة لإقبال الطلاب المتزايد على التعليم العام ارتفعت كلفة التعليم وبرزت بشكل واضح مشكلة تسرب الطلاب، إذ تشير الإحصائيات إلى أنه من بين كل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المدرسة الابتدائية هناك فقط ٣٧١ تلميذًا ينتقلون إلى المرحلة الثانوية، و١٢٧ طالبًا يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية العامة الأكاديمية أو المهنية، و٣٨ طالبًا يحصلون على شهادة عليا.

ب) كانت مناهج التعليم تركز على التعليم النظري وتهمل الجانب العملي مما جعل التعليم لا يعد للحياة العملية.

مناهج التدريب على العمل اليدوي والتقني: تتكون من جزءين:

١ ـ أنشطة صناعية وتشمل النجارة، والبناء، وكهرباء البناء، والتعهد والصيانة الكهربائية، والتركيب المعدني، والتجهيز الصحي.

٢ ـ أنشطة زراعية، وتشمل الإنتاج الحيواني والإنتاج النباتي.

وفي تدريس الأنشطة المذكورة مرونة واضحة بحيث يمكن التركيز على أنشطة معينة منها أو إضافة أنشطة أخرى حسب الظروف المحيطة بكل مدرسة.

٢ ـ الأردن [٢١، ص٧٤]

أدخل الأردن برامج تقنية ومهنية في مناهج الفروع الأكاديمية من التعليم العام. وتقدم هذه المدارس برامج في الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتدبير المنزلي في السنوات

الدراسية من السابعة إلى الثانية عشرة: تخصص ثلاث إلى خمس ساعات أسبوعيًّا لواحد من هذه المجالات في المرحلة المتوسطة، وخمس ساعات أسبوعيًّا في المرحلة الثانوية.

وقد أجريت دراسة [٢٣، ص ص ٨٦-٩٠] في الأردن، بعد تطبيق تجربة إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام، استهدفت معرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من مختلف أنواع التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني نحو العمل والدراسة المهنية.

وجاء من نتائج الدراسة أن طلاب التخصصات الأكاديمية النظرية لم يبدوا رغبتهم في الالتحاق بالعمل، غير أن طلبة التخصصات الأكاديمية الذين يدرسون مساق الثقافة المهنية أظهروا ميلاً ورغبة نحو العمل أفضل من زملائهم الذين لم يدرسوا مساق الثقافة المهنية. ويعلق أصحاب الدراسة على هذه النتيجة بقولهم: إن تطوير الاهتمام بهذا النوع من الثقافة المهنية يمكن أن يؤثر على اتجاهات الطلبة نحو العمل.

٣ - البحرين [٢٤، ص ص ١١-١٢، ٢٦-٢٧]

بدأت البحرين بتجربتها الأولى في مجال إدخال التربية المهنية ببعض المدارس المتوسطة العامة عام ١٩٦٦/١٩٦٧م، حيث تضمنت خطة الدراسة فيها أربع حصص مستقلة أسبوعيًّا. وتشتمل الخطة الدراسية للمواد العملية على ما يلي: نجارة، أعمال المعادن، والخزف.

أهداف إدخال التربية المهنية في المدارس المتوسطة العامة في البحرين هي:

ا) إتاحة المجال للطالب لاكتشاف قدراته وحاجاته وميوله الفنية والعلمية والعملية ثم تنميتها.

ب) تعرف الطالب على بيئته الطبيعية والصناعية المحيطة به واستغلالها وتطويرها.

ج) تزويد الطالب بالمعرفة العلمية والعملية في سبيل تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

د) إكساب الطالب مهارات تطبيقية أساسية تساعده على استخدام الأجهزة والمعدات استخدامًا سليمًا.

هـ) إكساب الطالب القدرة على التصميم والابتكار والتنفيذ.

و) تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي وتقدير العاملين.

وقد أجرت البحرين دراسة ميدانية للوقوف على مدى نجاح تجربتها في المرحلة المتوسطة، استطلعت من خلالها آراء مديري ومديرات المدارس المتوسطة ومدرسي المجالات العملية وطلبة المرحلة المتوسطة وطلبة الصف الأول الثانوي، وجاءت بنتائج مشجعة منها:

ا) اتفق المديرون والمديرات والمدرسون على أن أهداف الدراسات العملية واضحة وملائمة وممكنة التحقيق وتنص على اكتشاف قدرات الطلاب وتساعدهم على تفهم المواد الدراسية الأخرى.

ب) أفاد أكثر من ثلاثة أرباع الطلاب والطالبات بأن حصص الدراسات العملية مناسبة.

جـ) اتفق الجميع على ضرورة وجود كتاب للطالب في الخبرة التي يدرسها.

د) يرغب حوالي ٥٠٪ من الطلاب والطالبات الاستمرار في تقديم التربية المهنية بالمرحلة الثانوية.

٤ ـ الكويت [١، ص ص ٢٢٤ـ٢٢٨]

يتكون التعليم العام الكويتي من ثلاث مراحل دراسية: الابتدائية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والمتوسطة ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والثانوية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، وبذا يكون المجموع الكلي لعدد السنوات الدراسية في التعليم العام اثنتي عشرة سنة دراسية.

بدأت دولة الكويت بإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام في العام الدراسي ١٩٥٨/١٩٥٩م، وذلك عن طريق تدريس بعض الهوايات العملية مثل مبادىء الصناعات أو الحرف اليدوية، وحُددت حصتان لتلك الهوايات أسبوعيًا.

وفي العام الدراسي ١٩٦٦/١٩٦٧م أجرت الكويت تجربتها الثانية وهي أكثر نضجًا من التجربة السابقة، حيث أدخلت الدراسات العملية ضمن مناهج ثلاث مدارس متوسطة عامة للبنين. وحُددت لتلك الدراسات حصتان أسبوعيًا لطلاب الصفين الثالث والرابع المتوسطين. وقد أجرت وزارة التربية الكويتية دراسة لتقويم تلك التجربة، وجاءت النتائج مشجعة على التوسع في تعميم التجربة. وبناءً على ذلك بدأت الكويت بالتوسع

التـدريجي في إدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام حتى شملت أخيراً غالبية المدارس الثانوية والمتوسطة للجنسين .

الأهداف الرئيسة للتربية المهنية في مناهج التعليم العام في دولة الكويت [٢٤ ، ص ص ١٢٧ـ١٢٨] هي :

ا) مساعدة المتعلم على اكتساب جوانب المعرفة الوظيفية والخبرة المناسبة التي يحتاج إليهـا في حياته العملية وفي تعامله الواعي مع هذا التنوع التكنولوجي الهائل من أجهزة وآلات وتوخي الحذر عند استخدامها وترشيد الاستهلاك في الطاقة ، فيتعرف على سبيل المثال على الأسس النظرية والعملية البسيطة التي تعمل بها بعض الآلات والأجهزة التي يتعامل معها يوميًّا ، مثل السيارة والغسالة والمذياع والتليفزيون وأجهزة الفيديو والمسجلات والأساليب الصحيحة لتشغيلها واستخدامها وصيانتها .

ب) مساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته واستعداداته وتنمية ميوله وترشيد اختياره لمساره التعليمي بعد المرحلة الثانوية ، أو اختياره للتشعيب المناسب في مجال المدرسة الثانوية التي تضم شعبًا فنية وصناعية وأكاديمية .

جـ) تغيير النـظرة المتـدنية إلى العمل اليدوي والحرف اليدوية والقائمين بها وسد الفجوة بين التعليم الفني والأكاديمي إلى أن يتم التحول نهائيًّا إلى المدرسة الشاملة التي تشتمل على التخصصات الأكاديمية والعملية .

منهج التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة والخطة الدراسية في دولة الكويت [١٧ ، ص ص ٥٧ـ ٥٨] :

تعتبر دولة الكويت من الدول الرائدة بين الدول العربية في مجال إدخال التربية المهنية إلى التعليم العـام . يدرس الطلاب في المرحلة المتوسطة مقررًا يسمى الدراسات العملية والـتربية الفنية في كل عام من الأعـوام الأربعـة التي تشكـل المرحلة المتوسطة . وتشمل الـدراسات العملية بالمرحلة المتوسطة ثلاثة مجالات هي : مواد تجارية ، ونجارة ، وكهرباء لمدارس البنين ومواد تجارية ، وديكور ، وكهرباء لمدارس البنات . وتختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات السابقة المذكورة . ويدرس كل مجال على أربعة مستويات مقسمة على سنوات دراسة المراحل الأربع .

وتدرس الدراسات العملية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه. ويتم التنسيق بين الدراسات العملية والتربية الفنية على النحو التالي:

ا) تنقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين كل منهما ١٤ أسبوعًا تقريبًا.

ب) في الفصل الأول يقسم الصف الدراسي إلى قسمين (ا، ب). يدرس القسم (ا) تربية فنية طيلة هذا الفصل بواقع حصتين أسبوعيًا. في حين ينقسم القسم (ب) إلى مجموعتين يدرس كل منهما أحد مجالي الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا، ثم تتبادل المجموعتان المجالات في الأسابيع السبعة الثانية من الفصل.

جـ) في الفصل الثاني يتم التبادل بين القسمين (ا) و(ب)، فيدرس القسم (ب) تربية فنية لمدة ١٤ أسبوعًا، ويدرس القسم (ا) مجالين في الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع لكل منهما.

د) وفي السنوات التالية من المرحلة المتوسطة تتكرر العملية حيث يدرس الطلاب مستويات أعلى من المجالات نفسها التي بدأوا الدراسة فيها.

ما أهمية مشروع إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت الأبحاث التي توافرت لهذه الدراسة أن أغلب دول العالم، وخاصة الصناعية منها، تؤكد على أهمية إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام. وقد تبين نتيجة لتطبيق البرامج العملية في التعليم العام أن لها أثرًا إيجابيًا على اتجاهات الطلبة نحو عالم العمل والمهنة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن كل المؤتمرات والندوات وحلقات البحث والدراسات التي عقدت حول موضوع التربية المهنية لم تخل من التوصية بضرورة تطبيق التربية المهنية وتطويرها والتوسع فيها ضمن مناهج التعليم العام[٢٠، ص١٣٠]. وفيما يلي عرض تفصيلي لأهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة:

١ ـ حاجة المملكة العربية السعودية إلى أعداد كبيرة من العمالة الوطنية المدربة في سبيل تحقيق أهداف الخطط التنموية الطموحة في مختلف المجالات. حيث ذكر أحد الباحثين المشاركين في الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية ومديريها أن

متطلبات قوة العمل في دول مجلس التعاون الخليجية سوف ترتفع من ٢,٩٠٢,٠٠٠ عامل عام ١٩٧٥م إلى ٤,٥٣٧,٠٠٠ عامل في عام ١٩٨٥م[٢٥، ص١٣٦]. و مازالت الهجرة الوافدة إلى دول مجلس التعاون الخليجية مرتفعة جدًّا رغم انخفاض سرعة نموها[٢٦، ص٣٧]. وإن المملكة العربية السعودية تحتل المرتبة الأولى بالنسبة لعدد المهاجرين إليها حيث استحوذت على ٤٧٪ من مجموع المهاجرين[٢٦، ص٣٧].

وعلى الرغم من حاجة المملكة العربية السعودية الملحة إلى العمالة الوطنية المدربة فإن هناك إقبالاً متزايدًا على التعليم العام النظري يقابله ضمور في الإقبال على التعليم الفني والمهني. ونتيجة لذلك أصبحت نسبة الملتحقين بالتعليم الفني مقارنة بالملتحقين بالتعليم العام قليلة جدًّا، إذ تتراوح بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية[٧، ص٣٥٦].

٢ ـ التعليم الثانوي تعليم متشعب: عام، فني، مهني، وعند نيل الطالب شهادة الكفاءة المتوسطة يجد نفسه أمام عدة خيارات، وبطبيعة الحال يفضل الطالب الالتحاق بالتعليم الثانوي العام النظري لأسباب عدة، من أهمها أن التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تعليم نظري يخلو تمامًا من التربية المهنية. فلا عجب إذًا أن يعرض الطالب عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني أو المهني، على الرغم من اهتمام الدولة ببناء الإنسان السعودي الذي هو وسيلة كل الخطط التنموية في البلد وغايتها.

إن إدخال التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة وإتاحتها لجميع الطلاب سوف تسهم في زيادة الإقبال على التخصصات العملية في المرحلة الثانوية. وقد أدركت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني أهمية هذا الاتجاه، فأجرت دراسة تجريبية[٢٧، ص ص٢-٧] بالتعاون مع كلية التربية، جامعة الملك سعود، وكان هدف الدراسة إدخال نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني في مناهج التعليم العام، وذلك بهدف تطوير مفاهيم الطلبة نحو المجالات التعليمية الفنية والمهنية واجتذابهم نحوها. وجاءت الدراسة بنتائج منها أن لدراسة التلاميذ لهذه النصوص أثرًا واضحًا في اكتسابهم اتجاهات إيجابية جيدة نحو العمل واكتساب المهن للحرف. كما أظهرت نتائج البحوث التي توافرت لهذه الدراسة (الحالية) أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام له أثره في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي.

٣ ـ وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم وتوجيهها لما يناسبها: فالتربية المهنية في مناهج التعليم العام تهتم باكتشاف ميول الطلاب ومواهبهم من خلال ما تتيحه من ممارسات عملية موجهة. وعملية التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مناهج التعليم العام لها أثر إيجابي في بناء الشخصية المتكاملة للطالب، حيث إن التربية الحديثة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلم من جميع جوانبه: العقلية، والجسمية، والانفعالية (القيمية)، وذلك من خلال تقديم المعارف، والمعلومات، والمهارات وتشكيل الميول والاتجاهات لدى الطلاب.

وقد كشفت دراسة ميدانية [٢٨، ص ٣٧٠] على مستوى الخليج العربي عن أسباب حيرة طلاب التعليم المتوسط العام في اختيار التخصص المناسب في التعليم الثانوي، وحددت الدراسة أسباب حيرة طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب درجة حدتها كالآتي: عدم الإلمام بالبرامج الدراسية للمرحلة الثانوية، وعدم إدراك الطالب لميوله الدراسية، وعدم معرفة الطالب بقدراته وإمكاناته، وعدم الإلمام بالمهن والأعمال التي تعد لها المدارس المختلفة. ونتيجة لذلك أصبحت المدرسة الثانوية الفنية والمهنية في المملكة العربية السعودية تحتضن الطلاب أصحاب المعدلات الضعيفة. أما الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة (جيد جدًا، ممتاز)، فلا يمثلون إلا ٣,٥٪ من المجموع الكلي لطلبة هذه المدارس [٢٩، ص٢٩]. وحتى يحظى التعليم الثانوي الفني بطلبة موهوبين ومتفوقين ينبغي أن تتاح الفرصة أمام هؤلاء الطلاب بالتعرف على المجالات غير الأكاديمية في المرحلة المتوسطة ليتمكنوا من إظهار ميولهم ومواهبهم الطبيعية.

٤ ـ القدرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية: تتيح التربية المهنية في مناهج التعليم العام الفرصة أمام الطلاب في التعرف واستخدام الأساليب التقنية والعدد والمواد بغرض تعميق فهمهم للبيئة المحيطة بهم وحتى يكونوا على استعداد لمواجهة الحياة العملية بشكل أفضل لو رغب البعض منهم في عدم مواصلة تعليمه لأي سبب. وقد أشارت الإحصاءات الصادرة من وزارة المعارف[٣٠، ص٩] إلى أن المعدل السنوي العام لرسوب الطلبة السعوديين في المدارس المتوسطة العامة للبنين هو ٢٠٪، في حين كان المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة نفسها ٦,٨٪. أما المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة الثانوية العامة للبنين فهو ١٠,٥٪. وعلى الرغم من تدني

نسب الرسوب والتسرب في نظام التعليم السعودي إلا أن الاهتمام بهذه الفئة المتعثرة من الطلاب، وتزويدهم بما يحتاجونه لمواجهة الحياة العملية بشكل يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة، تعتبر في غاية الأهمية. وتقوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام بمقابلة احتياجات المجتمع، وذلك من خلال تخريج مواطنين صالحين يسهمون في دفع عجلة التطور في شتى مرافق الحياة إلى الأمام.

٥ ـ إكساب الطالب مهارات عملية تفيده في حياته اليومية مثل استعمال الأجهزة الكهربائية المنزلية والأدوات الصحية والأثاث وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة. والهدف الأساسي من إكساب الطالب هذه المهارات كي يمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية المفيدة. والإنسان الخليجي عامة والسعودي خاصة يتعامل يوميًّا مع صنوف الأجهزة والآلات مثل: السيارة، والغسالة، والمذياع، والتلفاز، والمسجلات، والحاسبات، وأجهزة الفيديو، وأجهزة الهاتف، والفاكس. . . إلخ. «ولو تخيلنا هذا الكم الهائل من الأجهزة مع سوء الاستخدام فإننا نتوقع حجمًا لا يستهان به من الأعطال التي يحتاج إصلاحها إلى جيش ضخم من الفنيين ومن العمالة وإلى عدد كبير من ساعات العمل مما يعتبر إهدارًا للثروة القومية ماديًّا وبشريًّا»[٢٤، ص١٢٨].

وقد أجرى مهران دراسة كان هدفها التعرف على أثر منهج التربية المهنية في إكساب المتعلمين المهارات المستهدفة من هذا المنهج[٣١، ص٢٢٢]. ومن نتائج هذه الدراسة:

ـ أن التربية المهنية ساعدت المتعلمين على اكتساب مهارات وظيفية تساعدهم في حياتهم، كما ساعدتهم على فهم ما يحيط بهم من تكنولوجيا العصر، وكيفية التفاعل مع الأجهزة.

ـ نزعت التربية المهنية من نفوس المتعلمين الخوف من التعامل مع الأجهزة والمعدات وعلمتهم الأسلوب الآمن في العمل.

مقترحات لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

إن نجاح إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة مرهون بدرجة كبيرة بمستوى قناعة المسؤولين بأهمية هذا العمل. وتضمنت هذه الدراسة العديد من نتائج

الدراسات السابقة والتجارب التي أكدت أهمية التربية المهنية للفرد وللمجتمع على حد سواء، وعلى الرغم من الأهمية النظرية لهذا العمل إلا أن هناك عقبات قد تعرقل تطبيقه ميدانيًا، ومن أهم هذه العقبات مايلي :

١ ـ المدرسون الذين يقومون بتدريس التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة العامة : المتخصصون في تدريس التربية المهنية هم بالواقع تابعون للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ؛ أما المدرسون في مدارس التعليم العام فهم غير مؤهلين لتدريس التربية المهنية . وعليه فهناك أسلوبان لحل هذه المشكلة وهما :

أولا : حل على المدى البعيد : ضرورة أن تتولى كليات التربية وإعداد المعلمين مهمة إعداد المدرسين المختصين في التربية المهنية .

ثانيا : حل على المدى القصير: (ا) دورات تدريبية مكثفة لبعض المدرسين في التخصصات ذات العلاقة بالتربية المهنية مثل : التربية الفنية ، العلوم . . . إلخ . (ب) التنسيق مع المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بغرض الاستفادة من مدرسيها في تدريس الدراسات العملية والإشراف عليها . (جـ) إقامة برامج تدريبية لتأهيل خريجي المعاهد الفنية تربويًا وإعدادهم لتدريس التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة .

٢ ـ الإمكانات المادية للتنفيذ : إن جميع الدول التي أدخلت التربية المهنية في مناهج التعليم العام تعاني من نقص في الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ برامجها العملية ، ولكن نقص الإمكانات المادية مسألة نسبية ومعتمدة بدرجة كبيرة على مستوى طموح القائمين على تنفيذ البرامج العملية في البلدان المختلفة[٢٠ ، ص١٣٢] . ولتوفير الإمكانات المادية من معدات وتجهيزات ومبانٍ عدة طرق منها :

ا) إنشاء ورش مجهزة بكل المعدات والتجهيزات اللازمة في كل مدرسة ، وهذا الاتجاه يعتبر اتجاهًا مثاليًا إلا أنه مكلف كثيرًا خاصة بالنسبة للمدارس التي أعداد طلابها قليلة .

ب) إنشاء مجمعات مركزية للورش تخدم مجموعات من المدارس ، وهذا الاتجاه مناسب لمدارس المدن الكبيرة مثل : الرياض ، والدمام ، وجدة . . . إلخ . أما بالنسبة لمدارس القرى والهجر فهي غير مناسبة .

جـ) استخـدام ورش سيارة متنقلة بغـرض تقـديم الخدمات للمدارس المتباعدة جغرافيًا. وهذا الاتجاه مناسب لمدارس القرى والهجر وهي كثيرة في المملكة العربية السعودية لسعة مساحتها.

وبعد توافر القناعة التامة لدى المسؤولين عن التعليم المتوسط السعودي، باتخاذ السبل كافـة للتغلب على الصعوبات التي قد تعوق تنفيذ هذا العمل، يمكن عرض مقترحات التطبيق بالشكل التالي:

أولاً: ضرورة إدخال مقرر التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة بواقع حصتين أسبوعيًا على الأقل، ويعني هذا أن عدد ساعات الخطة الدراسية في المرحلة المتوسطة سيكون ٣٥ ساعة بدلاً من ٣٣ ساعة أسبوعيًا. علمًا بأن عدد ساعات الخطط الدراسية في أغلب دول مجلس التعاون الخليجي هي ٣٦ ساعة أسبوعيًا. وفي حالة عدم إمكانية زيادة عدد ساعات الخطة الدراسية، فيمكن التطبيق دون أي زيادة في ساعات الخطة الدراسية، وذلك بالاستفادة من تجربة الأشقاء في دولة الكويت. وتقوم تجربة الكويت بتدريس التربية المهنية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه، وقد تم عرض التجربة بالتفصيل فيما سبق.

ثانيًا: أن تكون أهداف مقرر التربية المهنية كما يلي: قبل البدء بتحديد أهداف هذا المقرر ينبغي التأكيد على أن الهدف الأساسي من مقرر التربية المهنية ليس تخريج فنيين أو مهنيين للتكسب في سوق العمل لأن ذلك هو من مهمات المدارس والمعاهد الفنية والمهنية على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية. أما أهداف هذا المقرر فهي:

ا) توثيق الصلة بالأهـداف العـامـة للتعليم في المملكة العربية السعودية المبنية أساسًا على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ب) وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم نحو العمل اليدوي ثم توجيههم لما يناسبهم.

جـ) مسـاعـدة الطلاب على تخطي حاجز الخوف من استخدام الأجهزة العلمية والتكنولوجية وصيانتها مع الأخذ بأساليب الأمن والسلامة.

د) تعديل بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو العمل اليدوي.

هـ) تنمية هوايات عملية نافعة يمارسها الطالب في أوقات فراغه بما يعود عليه وعلى أسرته بالخير.

و) تزويد الطالب بالمعارف والمهارات العملية والعلمية بما يساعده على تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

ز) تحسين العملية التعليمية وكسر رتابة الأسلوب التلقيني في التدريس.

حـ) تقليل الاعتماد على اليد العاملة الأجنبية ما أمكن ذلك سبيلاً.

ثالثًا: أن يشتمل محتوى مقرر التربية المهنية على أربعة مجالات هي:

ا) موضوعات تجارية

ب) نجارة وتصميم بالخشب

جـ) كهرباء وإلكترونيات

د) إنتاج زراعي وحيواني

وأن تختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات المذكورة السابقة، على أن يدرس كل مجال على ثلاثة مستويات مقسمة على السنوات الدراسية الثلاث للمرحلة المتوسطة.

رابعًا: أن يكون هناك تعاون عملي بين المدارس والمؤسسات الزراعية، والتجارية، والصناعية، ووحدات الإنتاج التي تعمل في المجتمع المحلي في سبيل تدريب الطلبة وتعليمهم.

خامسًا: ضرورة أن تكون التربية المهنية مادة دراسية أساسية ويكون تقويم التلاميذ فيها جزءًا مهمًا من تقويمه العام.

سادسًا: أن يقتصر تطبيق التجربة على عدد محدود من المدارس المتوسطة ويفضل اقتصار ذلك على ثلاث مدارس فقط مع توفير المستلزمات المادية والبشرية اللازمة.

سابعًا: ضرورة أن تسبق عملية التطبيق تهيئة للعاملين بمدارس التجربة، ولعامة الجمهور، ولأولياء أمور الطلاب بأهداف التجربة وبأهميتها وكيفية تنفيذها في سبيل إقناعهم وحملهم على تقبل الفكرة.

ثامنًا: يمكن التوسع بالتجربة تدريجيًا حتى تشمل جميع المدارس المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية، لكن بعد تقويم التجربة وإجراء التعديلات المطلوبة عليها والتأكد من نجاحها.

تاسعًا: تشجيع البحث العلمي في مجال التربية المهنية وعقد الندوات والمؤتمرات والدراسات الميدانية الخاصة بها.

الخلاصـــة

لما كان موضوع هذه الدراسة هو إدخال التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية حرص الباحث على تحديد مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العـام والتعريف بها وبأهميتها واستعراض عدد من الدراسات والتجارب العالمية والعربية لفهم طبيعتها وتنفيذها بما يحقق أهدافها التربوية المتوخاة بشكل سليم في البيئة السعودية . كما استعرضت هذه الدراسة نتائج عدد من الدراسات التي أكدت على أن عملية توثيق الصلة بين التعليم والعمل تعتبر من أهم أهداف التربية لما لها من أثر فعال في تقديم المجتمـع وتـطوره في شتى مجالات الحياة الاجتماعية ، والثقافية ، والزراعية ، والصناعية ، والعمرانية . ونتيجة للاكتشافات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تعيشها معظم دول العالم حاليا وانعكـاساتها على دول المنطقة عامة والمملكة العربية السعودية خاصة ، أصبح من الضروري أن يقوم التعليم العام بدور فعال في تحقيق أهداف الخطط التنموية للبلد من خلال ربط التعليم بالعمل ، ولم يعد دور التعليم العام مقصوراً على تنمية المعارف والمفاهيم والاتجاهات ذات الطابع النظري ، بل أصبح من الضروري ربط التعليم بالعمل المثمر. والتعليم والعمل عاملان متكاملان يؤثر كل واحد منهما في الآخر ويتأثر به ، ومن الخطأ تمامًا الفصل بينهما .

ولاشك أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لمعظم دول العالم وخاصة الصناعية منها ، واهتمام منظمة اليونسكو والمنظمات التربوية الدولية والإقليمية ، يدل دلالة أكيدة على أهمية هذا الاتجاه ومناسبته لظروف العصر الحديث ، كما يدل هذا الاتجاه العالمي أيضًا على عدم جدوى الاستمرار في سياسة الفصل اللامنطقي بين التعليم والعمل المثمر. وقد تجلت أهمية التربية المهنية في اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم بما يعين على تنميتها وتوجيهها لما يناسبها في مراحل التعليم التالية ، كما أسهمت في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي لدى الطلاب .

إن خطوات إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة السعودية التي اقـترحتها هذه الدراسة ، قدمت بصورة بسيطة لتسهيل تبنيها وتنفيذها من قبل الأطراف المعنية بالأمـر ، لكن نجاح تطبيق هذا المشروع يعتمد أولاً على مستوى حماسة المسؤولين

وقناعتهم بتحقيق أهدافه، ويعتمد ثانيًا على درجة وعي وقناعة أولياء الأمور وعامة الناس بأهمية المشروع والحاجة إليه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال حملة إعلامية واسعة النطاق تستخدم فيها وسائل الإعلام كافة: المقروءة، والمرئية والمسموعة.

المراجع

[١] حمادة، عبدالمحسن. «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م ١٥، ع ٤ (شتاء ١٩٨٨م)، ص ص٢١٥-٢٧٠.

[٢] عبدالمعطي، يوسف. *رحلة إلى المدرسة الشاملة*. ط٢. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٣] قطب، محمد. منهج *التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الشروق، د.ت.

[٤] سفر، محمود محمد. «التكنولوجيا ـ نقل أم استنبات؟» *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ، ٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٥] مرسي، محمد منير. *التعليم في دول الخليج العربية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٦] عبدالمعطي، يوسف. «الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفني،» *من قضايا التعليم الفني في البلاد العربية*، اجتماع المسؤولين عن التعليم الفني في البلاد العربية ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت ٢١-٢٦/١٢/١٣٩٩هـ، ١٠-١٥/١١/١٩٧٩م. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠م، ص ص٢٥-٥٨.

[٧] السنبل، عبدالعزيز عبدالله، وآخرون. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع الفرزدق، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٨] *القرآن الكريم*.

[٩] رواه البخاري في كتاب البيوع، انظر: العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

[١٠] Unesco, "Final Reports for Experts and Counterparts Staff on General Technical Education and Teacher Training, Torino, Italy, 25-30 September, 1972." Paris: Unesco, 1972.

[١١] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *مفردات التربية العملية بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣-١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣-١٩٨٤م.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة، التعليم المتوسط: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض، ١٤٠٢هـ.

[١٣] وزارة المعارف. «تطوير التعليم في الكليات والمعاهد والمدارس التابعة لوزارة المعارف.» *مجلة التوثيق التربوي*، ع ع ٣١، ٣٢ (١٤١١/١٤١٢هـ)، ص ص١٠-٤٥.

[١٤] وزارة المعارف، الشؤون الفنية، العلاقات العامة. *تطور تعليم البنين في المملكة العربية السعودية خلال خطط التنمية (١٣٩٠-١٤١٢هـ)*. الرياض، ١٤١٣هـ.

[١٥] مصلح، أحمد منير. *نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي: دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٦] وزارة المعارف، التطوير التربوي، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية ١٤٠٤/ ١٤٠٥هـ*. الرياض، ١٤٠٥هـ.

[١٧] مندورة، محمد محمود وآخرون. *إدخال مقرر الثقافة في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[١٨] بوشامب، إدوارد. *التربية في اليابان المعاصرة*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٦هـ.

[١٩] لينجنز، هانزج، وباربار لينجنز. *التربية في ألمانيا الغربية نزوع نحو التفوق والامتياز*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٠] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *دراسة تطوير البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ.

[٢١] اليونسكو. *التطورات في التعليم التقني والمهني ـ اتجاهات وقضايا في التعليم التقني والمهني*. ترجمة سليمان أبو علي. باريس: اليونسكو، ١٩٨٥م.

[٢٢] عثمان، محمد علي. «التجربة التونسية في التدريب على العمل اليدوي والتقني.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن. ع ١ (جمادى الأولى ١٤٠٧هـ)، ص ص٧٦-٨١.

[٢٣] الفرح، وجيه، وكمال أبو سماحة. «اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العمل والدراسة المهنية.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن، م ٢٨، ع ع ٥، ٦ (ربيع الآخر ١٤٠٨هـ)، ص ص٨٦-٩٠.

[٢٤] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *ندوة البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت، ٢٦-٢٩ جمادى الأولى ١٤٠٥هـ/ ١٦-١٩ فبراير ١٩٨٥م. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، م٢.

[٢٥] الحمر، عبدالملك يوسف. «العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج العربي.» في *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٢٦] الغـانم، كلثم علي غانم. «خصـائص الهجرة الدولية في دول مجلس التعاون.» *مجلة التعاون*، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، س٦، ع٢١ (رمضان ١٤١١هـ)، ص ص١٣-٥٤.

[٢٧] مركز البحوث التربوية. *إعداد وكتابة نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني لإدخالها في مناهج التعليم العام*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ.

[٢٨] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *التوجيه التربوي والمهني لطلبة المرحلة المتوسطة نحو التعليم الثانوي العام والمهني بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ذو الحجة ١٤٠٣هـ/ أكتوبر ١٩٨٣م.

[٢٩] حكيم، منتصر حمزة. *تصميم برنـامج نمـوذجي لتحسـين وتـطوير المفاهيم نحو التعليم الفني والتدريب المهني في مدارس جدة*. جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *تقرير موجز عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية من عام ٩٩/١٤٠٠هـ إلى عام ١٤٠٩هـ*. الرياض، ١٤١٠هـ.

[٣١] مهـران، عادل. «تقـويـم اكتسـاب الطلاب للمهارات التي يستهدفها منهج الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٣م، وردت هذه الـدراسـة ضمن دراسـة عبـدالمحسن حمادة: «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٤، ع١٥ (شتاء ١٩٨٨م)، ص٢٢٢.

Vocational Education in the Intermediate Public Schools in Saudi Arabia

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Associate Professor, Department of Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to consider the introduction and implementation of vocational education in the intermediate public school programs in Saudi Arabia in order to provide each student with practical and academic studies at the same time, regardless of whether the student will continue his education or go to work.

This study discussed the importance and difficulties of applications of vocational education in the intermediate public school programs. It includes some suggestions in order to assist in the application of this work. Vocational education is being introduced in an easy way to those who are responsible in educating students in the public intermediate stage to apply it.

العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني أثناء جري كل من ٦٠٠ متر و ١٠٠٠ متر لدى الأطفال(*)

هزاع محمد الهزاع

أستاذ مشارك ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. على الرغم من أن قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين بطريقة مباشرة يتطلب مختبرا مجهزا تجهيزا جيداً، إلا أنها تعد وسيلة غير عملية عند اختبار مجموعة كبيرة من الأفراد، ولهذا يتم اللجوء إلى الاختبارات الميدانية والتي من أكثرها شيوعاً حساب الزمن اللازم لقطع مسافة محددة. ولهذا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين زمن الجري لمسافتي ٦٠٠متر و ١٠٠٠ متر والاستهلاك الأقصى للأكسجين لدى عينة من الأطفال السعوديين تراوحت أعمارهم ما بين ٧ و١٢ سنة. ولقد تم قياس الزمن اللازم لقطع المسافتين المذكورتين، وكذلك قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين بطريقة مباشرة في المختبر، كما تم قياس سُمك طية الجلد عند منطقة الصدر وعند العضلة العضدية ذات الرؤوس الثلاث وتحت لوح الكتف، وتم حساب نسبة الشحوم بالجسم. ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠ متر (ر = -٠,٣٥) وزمن جري ١٠٠٠ متر (ر = -٠,٥٥)، كما أشار تحليل مستويات الاستهلاك الأقصى للأكسجين بالربيع إلى وجود فروق ذات دلالة في زمني جري ٦٠٠متر و١٠٠٠ متر بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى. ولقد تم من خلال هذه الدراسة بواسطة الانحدار المتعدد التوصل إلى أفضل معادلة تتنبأ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين من خلال جري مسافة ١٠٠٠متر، وتمثلت أفضل عوامل التنبؤ بزمن جري مسافة ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح الكتف.

(*) البحث ممول من مركز البحوث التربوية بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود.

مقدمـة

يعد الاستهلاك الأقصى للأكسجين (أو القدرة الهوائية القصوى) من أكثر التعابير شيوعا واستخداما في حقل فسيولوجيا الجهد البدني [١]، وهو يعني أقصى قدرة للجسم على أخذ الأكسجين ونقله عبر الدم ثم استخلاصه في الخلايا العاملة [٢؛٣]. ويجمع المختصون في حقل فسيولوجيا الجهد البدني على أن الاستهلاك الأقصى للأكسجين يعد أحسن مؤشر فسيولوجي للإمكانية الوظيفية للفرد ودليلا جيدا على مقدار لياقته الهوائية [٢ ـ ٥].

ويتم قياس الاستهـلاك الأقصى للأكسجـين بطريقـة مبـاشرة في المختبر، وذلك بتعريض المفحوص لجهد بدني متدرج حتى أقصى جهد بدني ممكن باستخدام السير المتحرك أو دراجـة الجهـد، ومن ثم قياس غازات هواء الزفير وحجمه وحساب كمية الأكسجين المستهلك [٦]. وفضلا عن أن الطرق المعملية تتطلب مختبرا مجهزا تجهيزا جيدا، فهي غير عملية عند اختبار عدد كبير من المفحوصين لما يتطلبه ذلك من جهد ودقة وتكلفة. ولهذا يتم اللجوء في الدراسات الميدانية إلى الاختبارات غير المباشرة والتي أكثرها شيوعا حساب الزمن اللازم لقطع مسافة محددة تتراوح ما بين ٦٠٠ متر و٢كم [٧ ـ ٩].

وبـالـرغم من توافر العديد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين زمن الجري في الاختبارات الميدانية ومستوى الاستهلاك الأقصى للأكسجين وما يتبع ذلك من معادلات تنبؤية [١٠ ـ ١٦]، إلا أنها دراسات أجريت على مجتمعات غربية وقد لا تكون ملائمة للاستخدام في مجتمع الأطفال السعوديين. ولهذا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تناول العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين ومستوى الأداء في كل من ٦٠٠متر جري و ١٠٠٠ متر جري لدى مجموعة من الأطفال السعوديين تتراوح أعمارهم ما بين ٧ و١٢ سنة، كما تحاول هذه الدراسة أيضا التعرف على أفضل العوامل التي يمكن لها التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين لدى عينة البحث.

الطريقة والإجراءات

عينة البحث

هذا البحث يمثل جزءًا من دراسة شاملة لعدد كبير من الأطفال السعوديين في مدرسة حي الإسكان الجامعي الابتدائية [١٧]، وتتكون عينة البحث من الطلاب الذين تمكنوا

من أداء اختباري جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر وحضروا إلى مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية بغرض قياس استهلاكهم الأقصى للأكسجين وعددهم ٦٣ طفلاً.

القياسات الجسمية

تم قياس وزن الجسم إلى أقرب نصف كيلوجرام بواسطة ميزان طبي معاير وقياس الطول بواسطة مقياس مدرج إلى أقرب سنتيمتر، ومن ذلك تم تحديد مؤشر كتلة الجسم. بالإضافة إلى ذلك تم قياس سُمك طية الجلد في ثلاث مناطق؛ هي؛ منطقة الصدر ومنطقة العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس ومنطقة تحت لوح الكتف بواسطة مقياس سُمك طية الجلد من نوع هاربندن Harpenden وذلك في الجهة اليمنى من الجسم تبعًا للإجراءات المعروفة [١٨]. وتم بعد ذلك حساب نسبة الشحوم في الجسم بواسطة معادلة حديثة مخصصة للأطفال [١٩]. بالإضافة إلى ذلك تم قياس قدرة الأطفال على القفز العمودي بواسطة اختبار سارجنت.

قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين

تم قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين في المختبر، وذلك بواسطة الجري على السير المتحرك بسرعات ابتدائية تراوحت من ٧كم إلى ١٠كم في الساعة تبعا لعمر الطفل وقدرته على الجري بارتياح وتوافق وذلك بعد فترة إحماء كافية، بعد ذلك تم تثبيت السرعة وزيادة الميل بمقدار ٢٪ كل دقيقتين حتى التعب[٢٠]. جميع الاختبارات تمت في درجة حرارة ملائمة (٢٢ درجة مئوية) وبعد ساعتين من تناول وجبة غذائية خفيفة. ولقد تم تجميع هواء الزفير وقياس حجمه ونسبة غازات الزفير آليا بواسطة جهاز قياس من صنع شركة جيجر Jaeger الألمانية. بالإضافة إلى ذلك تم قياس ضربات القلب أثناء الاختبار بشكل مستمر بواسطة جهاز تخطيط القلب ذي القناة الواحدة.

جري مسافتي ٦٠٠متر و ١٠٠٠ متر

تم إجراء اختباري جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر على أرض ترابية مستطيلة الشكل بطول ٤٥ مترًا وعرض ٣٠ مترًا (أي بمحيط ١٥٠مترًا). ولقد تمت جميع الاختبارات في

الصباح الباكر لتجنب ارتفاع درجة الحرارة الخارجية وتأثيرها على الأداء البدني للأطفال. وكانت الفترة الفاصلة بين الاختبار الأول والآخر أسبوعًا. وقد تم إرشاد جميع الأطفال على محاولة تنظيم سرعة جريهم ليتمكنوا من إكمال المسافة كما تم تشجيعهم جميعًا على إكمال المسافة جريًا أو مشيًا لمن لم يتمكن من الجري.

المعالجة الإحصائية

تم استخراج الإحصائيات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة (المتوسط والانحراف المعياري... إلخ)، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين زمن الجري والمتغيرات الأخرى، ثم أجري تحليل الانحدار المتعدد multiple regression analysis بغرض معرفة أفضل العناصر التي يمكن لها التنبؤ بقيمة الاستهلاك الأقصى للأكسجين.

النتائج

يوضح جدول رقم ١ المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث، حيث بلغ متوسط أعمار أفراد العينة ٦٥ و ٩ سنة وكان هناك مدى كبير لوزن أفراد العينة حيث تراوح الوزن من ١٢كجم إلى ٥٤,٥كجم. وينعكس ذلك بوضوح عند النظر لمقياسي السمنة المستخدمين في الدراسة، حيث التفاوت الكبير بين الحدود الدنيا والعليا لكل من مؤشر كتلة الجسم ونسبة الشحوم في الجسم، على الرغم من أن متوسطي أفراد العينة في المقياسين في الحدود الاعتيادية. ولقد بلغ الاستهلاك الأقصى للأكسجين ١,٤٦ لتر في الدقيقة أو ٤٨,٤ مليلتر لكل كجم من وزن الجسم في الدقيقة. كما تمكن أفراد عينة البحث من قطع مسافة ٦٠٠متر بمتوسط زمني مقداره ثلاث دقائق ونصف الدقيقة. أما مسافة ١٠٠٠ متر فقد استغرق قطعها في المتوسط ست دقائق و ١٦ جزءًا من مائة من الدقيقة.

ولمعرفة العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وأداء كل من ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر تم تقسيم نتائج الاستهلاك الأقصى للأكسجين إلى أربع مجموعات بدءًا من الربيع الأول حتى الربيع الرابع كما هو موضح في جدول رقم ٢، ويظهر بوضوح أن المجموعة الأولى (ذوي الاستهلاك الأقصى المنخفض) لديهم نسبة الشحوم أعلى من المجموعات الثلاث الباقية. كما يظهر بوضوح أن المجموعة التي لديها أعلى استهلاك أقصى

جدول رقم ١ . المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث (ن = ٦٣) .

المتغيـــــــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المــدى
العمر (بالسنوات)	٩,٦٥	١,٥	٧ـ١٢
الوزن (كجم)	٣٠,٥	٧,٩	١٢,٠ـ٥٤,٥
الطول (سم)	١٣٣,٣	٩,٠	١٠٩ـ١٥٣
مؤشر كتلة الجسم (كجم/م^{٢})	١٦,٩	٢,٨	١٠,١ـ٢٥,٧
سُمك طية الجلد (مم)			
عند منطقة الصدر	١٠,١	٨,٣	٣,٥ـ٣٩,٥
عند العضلة ذات الرؤوس الثلاث	١٠,٤	٤,٥	٥,٤ـ٢٦,٠
تحت لوح الكتف	٨,٠	٦,٠	٤,٠ـ٣٣,٤
نسبة الشحوم في الجسم (٪)	١٧,٠	٧,٦	٩,٠ـ٤١,٣
وزن الأجزاء غير الشحمية	٢٤,٨٦	٤,٥	١٠,٦ـ٣٣,٩
الاستهلاك الأقصى للأكسجين (لتر/ق)	١,٤٦	٠,٣٤	,٨٠ـ٢,١٦
الاستهلاك الأقصى للأكسجين			
(مل/كجم/ق)	٤٨,٤	٦,٠	٣٧,٦ـ٦٦,٦
مؤشر النبض الأكسجيني(*)	٦,٩٩	٠,٧٧	٥,٣ـ٨,٨
زمن جري ٦٠٠ متر (ق)	٣,٥٠	٠,٥٢	٢,٥٨ـ٤,٧٣
زمن جري ١٠٠٠ متر (ق)	٦,١٤	٠,٨٦	٤,٥٠ـ٧,٨٢

(*) مؤشر النبض الأكسجيني = النبض الأكسجيني/مساحة سطح الجسم .

جدول رقم ٢ . نتائج بعض المتغيرات لدى عينة البحث تبعًا لمستويات الاستهلاك الأقصى للأكسجين (مقسمة بالربيع quartiles [*]) .

المجموعة	١	٢	٣	٤
الاستهلاك الأقصى للأكسجين مل/ كجم/ ق	٤١,٤ ± ٢,٠	٤٥,٩ ± ١,٤	٥١,٠ ± ١,١	٥٦,٣ ± ٣,٦
عدد المفحوصين	١٦	١٦	١٦	١٥
العمـــر	٩,٧ ± ١,٥	٩,٢ ± ١,٦	٩,٢ ± ١,٤	١٠,٤ ± ١,٢
الوزن (كجم)	٣٥,٥ ± ١٠,٢	٢٨,٦ ± ٥,١	٣٠,٢ ± ٧,٤	٢٧,٩ ± ٦,٦
الطول (سم)	١٣٤,١ ± ٨,٧	١٣٢,٠ ± ٨,١	١٣٣,٢ ± ٩,٩	١٣٣,٩ ± ١٠,٣
مؤشر كتلة الجسم[١]	١٩,٤ ± ٣,٥	١٦,٣ ± ١,٦	١٦,٧ ± ٢,٤	١٥,٣ ± ١,٩
نسبة الشحوم في الجسم[١]	٢٣,٤ ± ١٠,٨	١٥,٧ ± ٥,٣	١٦,٣ ± ٤,٧	١٢,٥ ± ٢,٤
زمن جري ٦٠٠متر(ق)[٢]	٣,٧١ ± ٠,٤٢	٣,٥٩ ± ٠,٥١	٣,٤٤ ± ,٥٠	٣,١٨ ± ٠,٥٦
زمن جري ١٠٠٠متر(ق)[٣]	٦,٨٣ ± ٠,٥٥	٥,٩٧ ± ١,١	٦,٢٦ ± ٠,٧٢	٥,٥٧ ± ٠,٧١

(*) جميع البيانات تمثل متوسطات ± انحرافات معيارية .
١ المجموعة رقم ١ تختلف عن المجموعات الأخرى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
٢ المجموعة رقم ٤ تختلف عن المجموعة رقم ١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .
٣ المجموعة رقم ٤ تختلف عن المجموعة رقم ١ عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

للأكسجين تمكنت من قطع مسافة ٦٠٠متر وكذلك ١٠٠٠متر بزمن أقل من المجموعة التي لديها استهلاك منخفض من الأكسجين . غير أن دلالة تلك الفروق إحصائيًا كانت مقتصرة بين المجموعتين الأولى والرابعة فقط .

ويوضـح جدول رقم ٣ معاملات الارتباط بين زمني جري ٦٠٠ متر و ١٠٠٠متر وبعض المتغيرات ذات العلاقة . ويتضح بشكل عام أن معاملات الارتباط تزداد مع زمن جري ١٠٠٠متر عنها مع ٦٠٠متر. كما يظهر من الجدول بوضوح مدى العلاقة الارتباطية الطردية بين سُمك طيات الجلد وبالتالي نسبة الشحوم وزمن الأداء في كلا المسافتين، أي انخفاض الأداء بزيادة نسبة الشحوم في الجسم . كما يشير الجدول أيضًا إلى أن العلاقة بين

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط البسيط بين كل من زمني جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر وبعض المتغيرات ذات العلاقة.

المتغيــــر	زمن جري ٦٠٠ متــر	زمن جري ١٠٠٠ متــر
الوزن	٠,٢٦**	٠,٤٤**
الطــول	-٠,٠٥	-٠,٠٦
مؤشر كتلة الجسم	٠,٣٩**	٠,٥٤**
سُمك طية الجلد عند منطقة الصدر	٠,٤٥**	٠,٥٥**
سُمك طية الجلد عند العضلة الثلاثية الرؤوس	٠,٤٢**	٠,٥٤**
سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف	٠,٣٩**	٠,٤٩**
نسبة الشحوم في الجسم	٠,٤٥**	٠,٥٢**
كتلة الأجزاء غير الشحمية	٠,٠٧	٠,٢٣*
القفز العمودي	-٠,٣٤**	-٠,٣٧**
الاستهلاك الأقصى للأكسجين	-٠,٣٥**	-٠,٥٥**
مؤشر النبض الأكسجيني	-٠,٢٢	-٠,٣٣*

* ذات دلالة عند مستوى ٠٥, أو أقل.
** ذات دلالة عند مستوى ٠١, أو أقل.

الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن الأداء في كل من ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر هي علاقة عكسية، كما أن تلك العلاقة ازدادت مع زيادة المسافة المقطوعة، وهذا متوقع نظريًا، حيث إنه بزيادة مسافة الجري يزداد الاعتماد أكثر على الطاقة الهوائية والتي يعد الاستهلاك الأقصى للأكسجين مؤشرًا لها (أي مؤشرًا للطاقة الهوائية).

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد في محاولة لمعرفة أفضل العوامل للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين كما هو موضح في جدول رقم ٤، وجد أن أفضل مجموعة للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين كانت زمن جري ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح

الكتف. ولقد بلغ معامل الارتباط المتعدد لتلك المجموعة ٠,٧١ وبخطأ معياري يساوي ٤,٥مليلتر/كجم/ق، وكان ذلك دالاً إحصائيًا عند مستوى دلالة يساوي ٠,٠٠٠١.

ويوضح جدول رقم ٥ معامل الارتباط الجزئي وقيم بيتا بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين من جهة والمتغيرات في معادلة التنبؤ من جهة أخرى. ويظهر بوضوح في المعادلة أن أعلى ارتباط جزئي كان لسُمك طية الجلد تحت لوح الكتف يلي ذلك لزمن جري ١٠٠٠متر. كما يتضح مدى دلالة قيمة ف إحصائيًا في المعادلة المذكورة.

المناقشـــة

تشير الدراسات المتعلقة بالأطفال أن الاستهلاك الأقصى للأكسجين مقدرا باللتر في الدقيقة يزداد مع التقدم في العمر من ٦ إلى ١٧ سنة، بينما لا يظهر تغير ملحوظ في الاستهلاك الأقصى للأكسجين منسوبا إلى وزن الجسم - مل/كجم/ق - [٤؛ ٢٠]. ولهذا فقد تم في هذه الدراسة استخدام الاستهلاك الأقصى للأكسجين نسبة إلى وزن الجسم كمحك حتى لا يكون للعمر أي تأثير.

وبالرغم من أن معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني التحملي يعد عاليًا لدى الكبار حيث يصل في بعض الدراسات إلى ٠,٩١ [٢١]، إلا أن البحوث التي أُجريت على الأطفال تشير إلى أن العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني لديهم ليست قوية كما هو الحال لدى الكبار، فقد تراوح معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن الجري لمسافة ميل واحد من - ٠,٢٦ إلى - ٠,٧٥ [١١؛ ١٣؛ ١٥]،ويعد معاملا الارتباط اللذان تم الحصول عليهما في دراستنا هذه بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠متر (ر = - ٠,٣٥) وزمن جري ١٠٠٠متر (ر = ٠,٥٥) ضمن حدود نتائج الدراسات السابقة. ومن الطبيعي أن ينخفض معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن جرّي ٦٠٠متر مقارنة مع زمن جري ١٠٠٠ متر في هذه الدراسة نظرًا لأن زيادة المسافة المقطوعة تعني زيادة الاعتماد على القدرة الهوائية، ويتضح ذلك بوضوح أيضًا عند حساب معامل الارتباط بين مؤشر النبض الأكسجيني والذي يعد أحد مؤشرات القدرة الهوائية، وزمن الجري، حيث ارتفع معامل

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل الانحدار المتعدد والمعادلة التنبؤية بالاستهلاك الأقصى للأكسجين .

العوامل المدخلة	العمر، الوزن، سُمك طيات الجلد عند العضلة العضدية ثلاثية الرؤوس وتحت لوح الكتف، نسبة الشحوم في الجسم. زمن جري ٦٠٠متر، زمن جري ١٠٠٠متر
أفضل مجموعة للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين	سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف، زمن جري ١٠٠٠متر.
المعادلة التنبؤية	الاستهلاك الأقصى للأكسجين (مل/كجم/ق) = ٦٨,٩٩ - ٠,٤٠٣ (سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف مم) - ٢,٦٢٤ (زمن جري ١٠٠٠متر بالدقيقة وأجزائها) .
معامل الارتباط	٠,٧١ مربع معامل الارتباط المتعدد = ٠,٥٠
الخطأ المعياري	٤,٥ مستوى دلالة ف = ٠,٠٠٠١

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط والارتباط الجزئي بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والمتغيرات في معادلة التنبؤ.

المتغيرات في المعادلة	قيمة بيتا	معامل الارتباط	معامل الارتباط الجزئي	دلالة ف
زمن جري ١٠٠٠ متر	-٠,٣٦٨	-٠,٥٥٣	-٠,٤٣٤	٠,٠١
سُمك الجلد تحت لوح الكتف	-٠,٤٨١	-٠,٦٢٣	-٠,٥٣٣	٠,٠٠١

الارتباط (من ـ ٢٢ , ٠ إلى ـ ٣٣ , ٠) وأصبح دالاً إحصائيًا عند زيادة المسافة المقطوعة من ٦٠٠متر إلى ١٠٠٠متر.

وعند النظر إلى نتائج تحليل الانحدار المتعدد نجد أن حوالي ٥٠٪ (في المعادلة الأولى) وحوالي ٤٣٪ (في المعادلة الثانية) من التباين في الاستهلاك الأقصى للأكسجين يعزى لعوامل أخرى غير العوامل المشار إليها في المعادلتين المذكورتين. وهذا يؤكد أن الأداء البدني لدى الأطفال (جري مسافة ١ ـ ٢كم) يرتبط بجملة من العناصر الأخرى بالإضافة للاستهلاك الأقصى للأكسجين. من هذه العناصر التي ترتبط بالأداء البدني هناك نسبة الألياف العضلية البطيئة الخلجة [٢٢]، وكذلك مستهل عتبة حمض اللبنيك [٢٣]. كما تشير دراسات أخرى إلى أن استهلاك الأكسجين عند العتبة اللاهوائية يعد ذا فعالية عالية في التنبؤ بالأداء البدني التحملي لدى الأطفال [١٣؛ ١٥]. بالإضافة إلى ماسبق فإنه من المعروف أن الأطفال أقل كفاءة واقتصادية في الجري من الكبار وأن هذه الكفاءة تزداد مع التقدم في العمر [٢٤؛ ٢٥].

خاتمـــــــة

يتضح من نتائج البحث أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠متر وزمن جري ١٠٠٠متر لدى الأطفال. كما يتضح أن زمن جري ١٠٠٠متر يعد أكثر فعالية في التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين مقارنة بزمن جري ٦٠٠متر. ولقد أمكن من خلال هذه البحث تقديم معادلة يمكن من خلالها التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين من معرفة زمن جري ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح الكتف.

شـــكـــر

يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من محمد عبدالسلام وعبدالحكيم جواد المطر وجمال القروني ومحمد يسري وصفوان توفيق وفاروق رحمي على المشاركة في جمع البيانات في الدراسة الأصلية.

المراجـــــع

[١] الهـزاع، هزاع محمد. «الاستهلاك الأقصى للأكسجين ـ مفهومه وأهميته.» *كتاب وقائع الدورة التدريبية الرابعة في الطب الرياضي*. الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياض، ١٤٠٩هـ، ص ص ١١٩ ـ ١٣٧.

[٢] Astrand, P.O., and K. Rodahl. *Textbook of Work Physiology*. New York: McGraw - Hill, 1986.

[٣] Astrand, P.O. "Quantification of Exercise Capability and Evaluation of Physical Capacity in Man." *Progress in Cardiovascular Disease*, 19 (1976),51-67.

[٤] Krahenbuhl, G., J. Skinner, and W. Kohrt. "Developmental Aspects of Maximal Aerobic Power in Children." *Exercise and Sports Science Review*, 13(1985),503-38.

[٥] Shephard, R. "Tests of Maximum Oxygen Intake: A Critical Review." *Sports Medicine*, 1(1984),99-124.

[٦] الهـزاع، هزاع محمد. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. الرياض. جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٧] الهزاع، هزاع، ويحيى النقيب. *الدليل الإرشادي لاختبار اللياقة البدنية للشباب السعودي ١٥ ـ ٢٥سنة*، ط٢. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ١٤١٠هـ.

[٨] Ross, J., C. Dotson, G. Gilbert, and S. Katz. "New Standards for Physical Fitness Measurement." *JOPERD*, 56(1985),62-69.

[٩] Ross, J., R. Pate, L. Delpy, R. Gold, and M. Svilar. "New Health – related Fitness Norms." *JOPERD*, 58 (1987) 66-70.

[١٠] Krahenbuhl, G., and R. Pangrazi. "Characteristics Associated with Runing Performance in Young Boys." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15 (1983), 480-86.

[١١] Krahenbuhl, G., R. Pangrazi, G. Petersen, L. Burkett, and N. Schneider. "Field Testing of Cardiorespiratory Fitness in Primary School Children." *Medicine and Science in Sports*, 10 (1978) 208-13.

[١٢] MacDougal, J., P. Roche, O. Bar-Or, and J. Moroz. "Maximal Aerobic Capacity of Canadian School Children: Prediction Based on Age-related Oxygen Cost of Running." *Int. J. Sports Medicine*, 4 (1983) 194-98.

[١٣] Mccormack, W., K. Cureton, T. Bullock, and P. Weyand. "Metabolic Determinants of 1-mile Run/Walk Performance in Children." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, (1991) 611-17.

[١٤] Mayers, N., and B. Gutin. "Physiological Characteristics of Elite Prepubertal Cross-Country Runners." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 11 (1979), 172-76.

[١٥] Plagi, Y., B. Gutin, J. Young and D. Alejandro. "Physiologic and Anthropometric Factors Underlying Endurance Performance in Children." *Int. J. Sports Medicine*, 5 (1984) 67-73.

[١٦] Sparling, P. "Physiological Determinants of Distance Running Performance." *Physician and Sports Medicine*, 12 (1984), 68-76.

[١٧] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, K. Al-Mobaireek and O. Al-Attas. "Prevalence of Coronary Artery Disease Risk Factors in Saudi Children." *Journal of Saudi Heart Association*, 5 (1993), 126-33.

[١٨] Lohman, T., A. Roche, and R. Martorell. *Anthropometric Standarization Reference Manual*. Champaign. IL: Human Kinetics, 1989.

[١٩] Lohman, T. "Assessment of Body Composition in Children." *Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[٢٠] Al-Hazzaa, Hazzaa, and Mohammed Sulaiman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7- to 12 - year- old Boys." *Journal of Pediatric Exercise Science*, 5 (1993), 357-66.

[٢١] Costill, D., H. Thomason, and E. Roberts. "Fractional Utilization of the Aerobic Capacity during Distance Running." *Medicine & Science in Sports*, 5 (1973), 248-52.

[٢٢] Jansson, E., and G. Hedberg. "Skeletal Muscle Fiber Types in Teenagers: Relationship to Physical Performance & Activity." *Scandinavian J. of Medicine & Science in Sports*, 1 (1991), 31-44.

[٢٣] Sjodin, B. "The Relationship among Running Economy, Aerobic Power, Muscle Power, and Onset of Blood Lactate Accumulation in Young Boys (11-15 yrs). In *Exercise and Sports Biology*, ed. P.V.Komi. Champaign, IL.: Human Kinetics, 1982, 57-60.

[٢٤] Davies, C.T.M. "Body Composition and Maximal Exercise Performance in Children." *Human Biology*, 44 (1972), 195-214.

[٢٥] Rowland, T., J. Auchinachie, T. Keenan, and G. Green. "Physiologic Responses to Treadmill Running in Adult and Prepubertal Males". *Int. J. Sports Medicine*, 8 (1987), 292-97.

Correlation between Maximal Oxygen Uptake and Distance Running Performance in Children

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Associate Professor and Director, Exercise Physiology Laboratory, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Maximal oxygen uptake (VO_2 max) is considered the single best indicator of aerobic fitness. However, direct measurement of VO_2 max requires a very well equipped laboratory, and takes a considerable d amount of time. Therefore, field testing such as distance running performance has become a popular method for assessing maximal aerobic power. The purpose of the present study was to study the relationship between direct measurement of VO_2 max and running performance during 600 and 1000 m in preadolescent children. The results of this study indicated that the correlation coeffecients between VO_2 max & each of 600 m & 1000 m running times were - .35 and - .55, respectively. Analysis of the data by quartiles of VO_2 max showed a significant difference between the uppermost and lowermost quartiles in running performance. Finally multiple regression analysis revealed that the best two variables to predict VO_2 max included 1000 m running time and subscapular skinfold thickness.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٦١ ـ ٢٨٢ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

محمد صلى الله عليه وسلم في أسفار المجوس الزرادشتيين

الشفيع الماحي أحمد

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى عرض وتحليل بشارات أسفار المجوس الزرادشتيين بمبعث محمد صلى الله عليه وسلم، وقد قسمت الدراسة تلك البشارات تقسيمًا موضوعيًا ومعرفيًا، وذلك على النحو التالي:

١ ـ اسمه صلى الله عليه وسلم وصفاته وأحواله، فبينت أن الاسم الذي عرف به محمد صلى الله عليه وسلم هو «رحمة للعالمين» وعُرف أيضًا باسم أحمد الذي سماه به الحق عزّ وجلّ؛ أما عن صفاته وأحواله فقد اكتفت الدراسة بثلاث منها وهي: (ا) نبي الساعة الذي يبعث ونهاية الدنيا على وشك الحدوث، (ب) صاحب الجمل الأحمر أي المشهور بكثرة استخدامه للجمل في تنقلاته وتفرده بذلك دون رسل الله، (جـ) مبعثه في معية طائفة مصطفاة من الناس يعرفون بالطهر يساعدونه في نشر دينه.

٢ ـ زمان المبعث: وفيه أوضحت الدراسة أن محمدًا سيبعث بعد ألف سنة من موت زرادشت نبي المجوس، والزمن الذي حدد لمبعثه قريب من ميلاده صلى الله عليه وسلم.

٣ ـ مكان المبعث: وفيه تعرضت الدراسة لما اتفقت عليه أغلب المصادر الزرادشتية من أن بلاد العرب هي المكان الذي بشر زرادشت به قومه كموطن للرسول صلى الله عليه وسلم وكمهبط للرسالة الخاتمة.

تطرقت الدراسة بالعرض والتحليل لتلك الموضوعات الثلاثة ومنها خلصت إلى أن محمدًا صلى الله عليه وسلم لم يكن مجهولاً لأحد من المجوس فهم يعرفونه حق المعرفة باسمه وصفته، ومتى وأين وكيف يبعث رحمة للعالمين.

مقدمة

إن كلمة مجوس معربة عن الكلمة الفارسية القديمة مجوش magush بالكاف الفارسية[١، ص٦٩١] وكانت في الأصل تطلق على الدين و على أتباع الدين الذي كان سائدًا في فارس قبل مبعث زرادشت رسولاً ونبيًا بنحو ستة قرون قبل ميلاد المسيح . والكلمة تعني عبادة النار أو عباد النار، إذ كان الغالب على اعتقادات الدين وطقوسه تقديس النار إلى درجة التعظيم والإجلال .

وعندما طغت عوامل التحريف والتغيير والإضافات على أصول الدين الزرادشتي وفروعه تحول في النهاية إلى خليط متنافر وغريب يجمع بين مجوسية فارس القديمة وبين الزرادشتية المحرفة، ومن ثم فقد الدين أغلب خصوصياته ومميزاته الكبرى بصفته دينًا موحى به من عند الله، فمسخت حقيقته، وشوهت عناصر الإيمان فيه، فأطلق عليه القرآن اسم المجوسية لظاهر ما يسوده من اعتقادات، ولما يمارسه أتباعه من طقوس وعبادات هي أقرب تدينًا من الدين المجوسي القديم. وسمي أتباعه مجوسًا لغلبة تلك المظاهر عليهم. فقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلصَّـٰبِـِٔينَ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ وَٱلْمَجُوسَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓا۟ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [سورة الحج، الآية: ١٧].

ويكفي من دقة حكم القرآن على حقيقة الدين الزرادشتي بعد التحريف والتبديل القول بأن الدين بالفعل غلبت عليه مظاهر المجوسية القديمة بدءًا من إدخال النار في صلب عقيدة التوحيد كرمز للإله الحق في عليائه. ومن ثم التوجه إليها في العبادة وتعظيمها، مرورًا بالمظاهر التعبدية المألوفة عند المجوس مثل قواعد التطهير المعقدة، وعرض جثث الموتى في أبراج عالية الجدران dahkams للطيور الجارحة بدلاً من دفنها في التراب، انتهاء باختصاص رجال الدين الزرادشتي بزي ولباس لا يكاد يختلف عما عهد عند المجوس، وتميزهم عن غيرهم باسم موغبت Mugupet (موبذ) [١، ص٦٩٥]، بمعنى عظيم المجوس أو حافظ دين المجوس.

وعلى أي حال فالراجح عندي أن القرآن أخبرنا بالصدق عن حقيقة الدين الزرادشتي، ووضع أتباعه بإزاء أتباع الأديان السماوية وفي مقام الكتابيين من الأمم السابقة للإسلام معتبرًا إياهم صنفًا مغايرًا للشرك وأهله، مثلهم في ذلك مثل أهل الكتاب من

اليهود والصابئة والنصارى، فهو يعترف لهم بالأصل الكتابي والتوحيدي لدينهم تمامًا كما يعترف ويصدق بالأصول الكتابية والتوحيدية لدين اليهود والصابئة والنصارى، وينكر عليهم في الوقت نفسه عقائدهم المحرفة والمبدلة والبعيدة عن كل ما له صلة بأصول الدين الحق. تمامًا كما يفعل الشيء نفسه لغيرهم من أهل الكتاب.

وعلى هدى اعتراف وتصديق القرآن سار المصطفى صلى الله عليه وسلم فوضع المجوس والمجوسية بإزاء أهل الكتاب، وحكم عليهم حكمه لأهل الكتاب فقال في حديث رواه أبو هريرة رضي الله عنه: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء»[٣، ص٢٠٧].

أما من حيث هم أهل كتاب فقد عامل الرسول صلى الله عليه وسلم المجوس في الجزيرة العربية من العرب والفرس معاملة أهل الكتاب، أي في أخذ الجزية عنهم، فقال صلى الله عليه وسلم: «سنوا بهم سنة أهل الكتاب غير أكلي ذبائحهم ولا ناكحي نساءهم»[٤، ص١٣٧٢].

ولأجل كل ما مضى ذكره فقد اعتبر بعض فقهاء الإسلام، كالإمام أبي حنيفة والإمام أبي ثور وابن حزم والشيخ رشيد رضا[٥، ص١٨٥]، المجوس أهل كتاب، ونسوق هنا رأي الإمام ابن حزم على سبيل المثال، قال رحمه الله: «وأما المجوس فإنهم معترفون مقرّون بأن كتابهم الذي فيه دينهم أحرقه الإسكندر (٣٣١-٣٣٠ق. م.)، إذ قتل دارا بن دارا، وأنه ذهب منه الثلثان وأكثر، ولم يبق منه إلا أقل من الثلث، وأن الشرائع كانت فيما ذهبت، فإن كانت هذه صفة دينهم فقد بطل القول به جملة لذهاب جمهوره، وأن الله لا يكلف أحدًا ما لا يتكفل بحفظه، وكل كتاب دون فيه الكذب فهو باطل موضوع ليس من عند الله، فظهر من فساد دين المجوس كالذي ظهر من فساد دين اليهود والنصارى سواء بسواء»[٦، ص ص١٩٩-٢٠٠].

فإذا ترجح عندي المصدر الإلهي للدين الزرادشتي. فلاشك أن طبيعة الدين ومحدودية منهجه واقتصاره على قوم بعينهم دون الناس جميعًا يقتضي بالضرورة أن يعلن زرادشت لقومه ما أوحى به الله إليه عن حقيقة محمد بن عبدالله النبي الخاتم والذي سيأتي من بعده رسولاً ونبيًا للناس أجمعين، وأن يتخذ ذلك الإعلان صورة العقد المؤكد بيمين وعهد، أي بميثاق، تمامًا مثلما قال تعالى لكل نبي ورسول أرسل لخاصة قومه قبل مجيئه صلى

الله عليه وسلم : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُم مِّن كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنصُرُنَّهُ قَالَ أَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِي قَالُوا أَقْرَرْنَا قَالَ فَاشْهَدُوا وَأَنَا مَعَكُم مِّنَ الشَّاهِدِينَ ﴾ ﴿ فَمَن تَوَلَّىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [٢ ، سورة آل عمران ، الآيتان : ٨١ ، ٨٢] .

وكما تفيد الآيتان ، فإذا بُعث محمد بن عبدالله في حياة زرادشت فيجب عليه بمقتضى ذلك العهد الموثق الإيمان به واتباعه والعمل على نصرته ونصرة دينه ، ثم أخذ زرادشت بنفسه العهد على قومه لاتباعه صلى الله عليه وسلم والإيمان به في حياته وبعد مماته ، وكل من يعرض عن الإيمان بمحمد من قومه ، فيعد خارجًا عن الدين مخلاً بالعهد وحكمه اللازم .

وكما هو معروف فلم يبعث محمد صلى الله عليه وسلم إلا على فترة من الرسل ، ولم تتزامن دعوته مع دعوة زرادشت أو غيره من رسل الله وأنبيائه ، غير أن زرادشت ـ كما يستفاد من الآيتين ـ قد بيّن لقومه من أمره وأمر رسالته الخاتمة ما تجاوز البيان دائرة المعرفة العادية ليدخل في صميم دائرة الاستخلاف ، ولهذا لم يكن محمد مجهولاً لأحد من قومه فهم يعرفونه حق المعرفة .

ويطلق على جملة معرفة أهل الكتاب بمحمد صلى الله عليه وسلم اسم البشارة ، أي الأخبار السارة والمفرحة بمقدمه صلى الله عليه وسلم ، وبهذا المعنى بشر به زرادشت قومه وأثبته لهم من الابتساق[١] Avesta الكتاب الموحى به من عند الله ، وأثبته المجوس من بعده في الأسفار التي جمعت ودونت في مراحل إحياء الدين المختلفة مثل سفر الدينكارد Dinkard والبندهشن Bundahishn .

---

١ الابتساق هو الاسم العربي لكلمة أفستا ، وكلمة أفستا فيما يبدو مجهولة الأصل ، لا تعرف حقيقتها ولا اشتقاقها ، وهي في أغلب الظن من الأصل الآري فيد أو بيذ بمعنى المعرفة أو العلم بما ليس بمعلوم ، والنسخة المتداولة اليوم من الابتساق تحتوي على أربعة أسفار هي : فنديداد ، كاثا ، يسنا ، ويشتا[٧ ، ص ص٦ـ٧] .

والبشـارات المبثـوثة على صفحات تلك الأسفار يمكن تقسيمها تقسيمًا يراعى فيه العنصر المعرفي، وهو الذي أخذ عليه العهد والميثاق، وفيه تتجلى معالم المعرفة وذلك من حيث:

ـ الاسم والصفات والأحوال التي عُرّف بها محمد.

ـ الزمن الذي سيبعث فيه رحمة للعالمين.

ـ الأرض التي تنطلق منها دعوته.

وعلى هذا الترتيب المعرفي سنتناول البشارات بالعرض والشرح والتحليل.

أولاً: الاسم والصفات والأحوال

محمد: المبعوث رحمة للعالمين

تتحدث أغلب أسفار المجوس عن عدة منقذين ومصلحين يبعثهم الله تعالى للعالم بعـد زرادشت، وعـلى فترات متبـاعـدة في الزمان لتحرير الإنسان من قبضة الشيطان، وإصلاح حال العباد، ولإحياء دين الله، آخرهم وأعظمهم على الإطلاق هو ساوشيانت Saoshyant.

وقد ورد اسم ساوشيانت وحده في سفر الكاثا Gatha والذي يعده المجوس من أقدم ما وصل إليهم من وحي الله تعالى، وبلغة زرادشت الأصلية وبكلامه الحقيقي. ففي إحدى مناجات زرادشت لربه ورد الاسم باللفظ والهيئة والنطق الذي استقر فيما بعد عند المجوس كاسم يخص آخر رسـل الله تعـالى للنـاس أجمعـين، قال فيها زرادشت: «ياإلهي، دع ساوشيانت المبارك يعرف مني كلمات الحق والعدالة والإنصاف منسوجة في ثوب من الفكر الطيب، وعجل ياإلـهي بمبعثه حتى تحل بركاته على العالم كله»[٧، جـ٢، ص٩١].

وعندما جمع الابتساق في بداية حكم إردشير (٢٢٦م)، مؤسس الأسرة الساسانية، بعد ضياع أغلب أسفاره، أبقى الموابذة على هيئة الاسم ونطقه كما ورد في الكاثا دون تغيير، وأثبتوه في نسخة الابتساق الجديدة. فجاء في الفنديداد ـ أصح الأسفار التي ترجع إلى تلك الفترة وأدقها على الإطلاق ـ ما قاله زرادشت مخاطبًا الشيطان: «يا أهرمن الشرير أريد قتل مخلوقات الديوات Daevas أريد القضاء على النسو Nasus التي خلقتها، أريد قتل الباري Pari الذي يصلي الواحد منهم للأوثان والأصنام، منتظرًا ولادة ساوشيانت المنتصر، من مياه

بحيرة كانسويا Kansaoya ، من جهة الإقليم الشرقي، من جهة الأقاليم الشرقية»[٧، جـ١، ص١٣٧].

والاسم بلغة الابتساق الأولى مكون من مقطعين ساو Sao ، بمعنى ينفع أو يفيد، وشيانت وهو يشير إلى شخص مخلص ومنقذ[٧، جـ١، ص١٤٣] ومُحيٍّ لدين الله، ومجدد للعقيدة نقاءها وطهارتها، سيأتي في المستقبل، فالمقطع بصورة أو بأخرى يفيد حتمية مجيئه في مستقبل الزمان.

وفي مراحل متقدمة بعض الشيء من عمر الدين، وعندما سيطرت فكرة تجديد الدين وإحيائه على عقول المجوس وقلوبهم انحصر معنى اسم ساوشيانت بمقطعيه في (النافع أو النفّاع)[٧، جـ١، ص١٣٧]، غير أن دلالة المقطع الثاني واقترانها بشخص به تختم دورة كاملة من الزمان لتبدأ دورة أخرى جعلت الترجمة الحرفية لا تقف عند معنى النفع وحده، بل امتدت لتعني في مجملها ذلك الشخص الذي سيجيء (بالنفع والفائدة والعون والمساعدة للإنسانية جمعاء)[٨، ص١٤٣].

وفي مراحل تدهور الدين الزرادشتي وانحطاطه اقترن الاسم في أذهان المجوس بشخص سيبعث قبيل قيام الساعة ليقود الإنسانية في معركتها الأخيرة ضد الشيطان وأعوانه. وفي هذه الحقبة توقع المجوس مجيئه توقعًا دفع بهم للاعتقاد بولادته من نسل زرادشت ومن بذرته على نحو مباشر، أي هو الابن الحقيقي لزرادشت[٩، ص١٧٠].

وعلى أي حال، فالاسم في كل الأحوال يشير بوضوح إلى رسول سيأتي بعد زرادشت بفترة، وتتوافر فيه الصفات والخصائص التي تجعله مفتاح كل خير، ومعدن كل صلاح. ويستعين به العباد لما فيه سعادتهم في الدنيا والآخرة، ويعين الوجود والمخلوقات بل والعالم بأجمعه لكل ما فيه نفع وفائدة.

وما أراده زرادشت ومفسرو الابتساق ومترجموه من وراء تلك المعاني هو التعبير عن شخص رسول سيظهر للعالم باسم يرجع إلى عدة أسماء وصفات نفسية وأحوال وخصائص تلتقي كلها حول كلمة (الرحمة)، فإذا تحقق وجوده، وظهر للعالم بالفعل انتقلت جملة صفاته وأسمائه وخصائصه وأحواله من المرتبة المعرفية البحتة إلى المرتبة العملية، وبذلك تصبح رحمته عامة ينتفع بها العالم كله.

إذن فالمعنى الحقيقي الذي حامت حوله لغة الابتساق لاسم ساوشيانت، ورسخ في أذهان المجوس قديمًا، وبقي حيًا في نفوسهم إلى يومنا هذا هو (رحمة للعالمين)، فمن ناحية تضمن الاسم معنى النفع والفائدة وهو الأصل في لغة الابتساق وسفر الكاثا على وجه أخص، ومن ناحية أخرى ارتبط ظهوره ونفعه وفائدته في مستقبل الزمان بالناس جميعًا والمخلوقات كافة، وهو الذي بشر به زرادشت قومه.

وانطباق الاسم وما يرجع إليه من صفات وأحوال على محمد بن عبدالله لا يكابر فيه أحد، فهو وحده من بين رسل الله وأنبيائه الذي أرسله ربه «رحمة للعالمين» فقال تعالى في شأنه: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ﴾ [٢، سورة الأنبياء، الآية: ١٠٧]، وقال صلى الله عليه وسلم فيما حكاه عن نفسه: «إني لم أبعث لعانًا، وإنما بعثت رحمة.» وقال في حديث آخر: «إنما أنا رحمة مهداة»[١٠، ص٢٦٩].

ويقصد بالرحمة النعمة العامة والشاملة للناس كافة، وهي إرساله صلى الله عليه وسلم رسولاً ونبيًا، وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا، فمن قبل هذه الرحمة وشكر نعمته تعالى سعد في الدنيا والآخرة، ومن ردها وجحدها فقد ضيع نصيبه منها وخسر الدنيا والآخرة، وما يناله من رحمة ونعمة برسالة محمد صلى الله عليه وسلم ينحصر فقط في تأخير عقوبته الدنيوية من الخسف والمسخ والقذف وعذاب الاستئصال[١١، ص١٣٩].

وقد عبر سفر الكاثا عن تلك الرحمة الشاملة التي سيحظى بها الناس بمبعث محمد صلى الله عليه وسلم بعبارة غاية في الدقة جاء فيها: إن ساوشيانت سيكون لكل البلاد، ولكل الشعوب، مصحوبًا على الدوام بالفكر الطيب، وساوشيانت لا يقول ولا يفعل من تلقاء ذاته. بل بإرشاد وتوجيه من الله (أهوارا مزدا Ahura Mazda)، وما يلقنه له ربه من تعاليم، سيلقنه هو بدوره للناس جميعًا مهما تباعدت ديارهم وأوطانهم»[٧، جـ٢، ص٩٢].

والنص الذي أورده الشهرستاني في كتابه *الملل والنحل* نقلاً عن الابتساق يعبر هو الآخر بعبارة قريبة مما عبر عنه سفر الكاثا عن عمومية وشمولية رحمته صلى الله عليه وسلم للعالمين، قال فيه: «سيظهر في آخر الزمان رجل اسمه (أشيزريكا) ومعناه الرجل العالم، يزين العالم بالدين، ويحيي العدل، ويميت الجور، ويرد السنين المغيرة إلى أوضاعها الأولى، وتنقاد له الملوك، وتتيسر له الأمور، وينصر الدين الحق، ويحصل في زمانه الأمن والدعة وسكون الفتن وزوال المحن»[١٢، ص٢٣٩].

ومهما يكن من أمر، فقد ظل المجوس يتوقعون مجيء من بشر به نبيهم زرادشت رحمة مهداة للعالمين، منذ وفاته وطوال حقب متتالية من الزمن، وإبان تدهور الدين وانحرافه أدخلت فكرة الإيمان به في حالة ظهوره وإعلان دعوته للناس في صلب شهادتهم بالله ربًا وبزرادشت رسولاً ونبيًا. بل لا تصح في نظرهم شهادة أحد، ولا يقبل إيمانه إلا إذا تضمنت الإقرار والمجاهرة والاعتراف بمبعث ساوشيانت في آخر الزمان رسولاً ونبيًا ورحمة مهداة للعالمين[١٣، ص٣٨١].

وامتد اعتقادهم بمجيء هذا الرسول الكريم ومبعثه منذ ذلك الزمن البعيد وإلى وقتنا الحاضر، فلا يزال المجوس في الهند وإيران يحتفظون بشعلة النار في بيوتهم ومعابدهم رمزًا لله تعالى في الأرض وقبلة للعبادة، حية متقدة ولا ينبغي أن تخمد أبدًا، حتى يأتي - كما يرون - اليوم الذي يبعث الله تعالى فيه ساوشيانت المبارك ليجدد دين الله قبل يوم البعث[١٣، ص٢٨٨].

ولا يزال المجوس في الهند وإيران إلى يومنا هذا يقرنون بين آدم عليه السلام، أول الخلق وأول نبي، وبين محمد صلى الله عليه وسلم، آخر رسل الله مبعثًا في إشارة صريحة إلى أنهم سيتمسكون بما هم عليه من دين واعتقاد وعبادة إلى حين مجيء محمد صلى الله عليه وسلم في آخر الزمان، والمقطع الذي جرت عادة المجوس على ترديده وتلاوته في آخر كل صلاة أو دعاء ويتضمن ذلك الاقتران بين النبيين ورد في اليشتا ونصه: «كل الخير والقوة لفرافاشيس Fravashis (ملاك) الطاهر، والمستحق لحمدنا وثنائنا، من زمن أول إنسان Gayomarthan وإلى زمن ساوشيانت المظفر والمنتظر أبدًا[٧، جـ٣، ص١٠٢].

أحمد

سمى الحق عزّ وجلّ رسوله الكريم أحمد، وذلك لحمده تعالى له قبل أن يحمده الناس، وحمده الناس بعد مبعثه حمدًا لم يحمد مثله أحد من قبله، ولن يحمد أحد من بعده كحمده صلى الله عليه وسلم، وباسم أحمد بشر أنبياء الله ورسله أقوامهم، وهو الاسم الذي حفظه الله تعالى لمحمد وحده أحق الناس وأجدرهم بالحمد والثناء، ومنع غيره عنه مع شيوع معناه ودلالته في لغات الناس.

والمجوس مثلهم في ذلك مثل أهل الكتاب عرفوا محمدًا صلى الله عليه وسلم بالاسم الذي سماه الله تعالى به. وأثبته لهم نبيهم زرادشت فيما بين أيديهم من كتاب، لا أقول بلفظه العربي الصريح، وإنما بمعناه الفريد ودلالته المعجزة التي تعطي صورة ومعنى من تكاملت فيه خصال الخير حتى بلغت حد النهاية، فكثر حمد الناس وثناؤهم وتمجيدهم له جيلاً بعد جيل، وأقوى لفظ احتوى على تلك المعاني مجتمعة أعطته لغة قدماء الفرس لاسم أحمد هو (الأشهر والألمع)[١٣، ص٢٨٧]، والمستحق للتقدير[١٤، ص٢٨٩].

وليس في وسع لغة الابتساق الإبانة عن الاسم ومعانيه المتعددة أكثر مما أعطته للاسم من صور ومعان ذهنية، لأن الاسم ـ كما نعرف ـ يرد في اللغة العربية بصيغة أفعل التفضيل الدالة على تجدد حمده في كل وقت وأوان بلا توقف، وذلك لتجدد خيره ونفعه وفائدته للناس بتجدد الزمان. مما تحتم حمد الناس له وثناؤهم عليه بلا نهاية، ودقة المعنى الكامن في الاسم وتفرده ومنع الناس عنه تجعل بلا أدنى شك أي لغة عاجزة عن استيعابه والتعبير عنه، فاكتفت لغة الابتساق بعبارات تضمنت قدرًا من المبالغة في التفضيل وفي المعرفة بحيث تقرب الاسم إلى الذهن وفي الوقت نفسه تعطيه خصوصية قيدتها في تفرده بوضوح أمره وتقدير الناس له ليل نهار.

وقد حامت اللغات التي تكلم بها اليهود والنصارى حول دلالة اسم أحمد ومعانيه الفريدة تمامًا كما فعلت لغة الابتساق، فمثلاً عندما ترجم الإنجيل إلى اللغة اليونانية لم يعثر المترجمون على لفظ أو اسم يقابل اسم أحمد ويطابقه في معانيه وإيحاءاته غير اسم «بيركليتوس» Perigleitos، وفسر الاسم تفسيرًا لا يختلف كثيرًا عن تفسير الابتساق، ففي قاموس اللغة اليونانية ورد تفسير الاسم بمعنى «الذي هو معروف للجميع، والذي يسمع ذكره بسهولة، وهو مشهور جدًّا ولامع جدًّا»[١٥، ص٢٢٢].

والنص كما هو بين وواضح من دلالته اللغوية يعني الأشهر والألمع، وهو نفس ما تبين وانكشف لمترجم النص في اللغة الفارسية القديمة، ومعلوم بداهة أن شهرة محمد صلى الله عليه وسلم، وذيوع صيته ومعرفة كل الخلق به، مستمدة في الأصل من كثرة خصاله الحميدة ولذلك لهجت ألسنة الناس بذكره، والعبارات كما ترجمت في مبالغتها وتفضيلها تفيد إذا نقلت للعربية اسم أحمد وعلى نحو مباشر، وبلا لبس أو غموض.

الصفـات والأحـوال

تحدث زرادشت في كثير من بشاراته عن محمد صلى الله عليه وسلم بوصفه الخليفة الأوحد من بعده في قومه، وهو وحده القادر على قيادتهم إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم، وكان يعتـبر نفسـه ودوره مرحلة إعداد وتهيئة لأعظم رسول ورسالة في حياة الإنسانية، فيقول لأتباعه عن حقيقة هذا الرسول الكريم: «إن هذا الإنسان سوف يترقى في سلم الكمال من منزلة إلى منزلة حتى يبلغ حد الكمال النهائي. وهو وحده القادر على تلقيننا كل الوسائل التي تخلصنا من ابتلاءات الحياة، حياة البدن وحياة العقل، وهو وحده القادر على هدايتنا إلى عالم الحقيقة المجردة في معية الله تعالى»[٧، جـ٢، ص٧١].

أخـذت نصوص الأسفار المتأخرة مجمل ما بشر به زرادشت في الابتساق وصاغته صياغة تطابق إلى حد كبير ما اشتهر به محمد صلى الله عليه وسلم، فعرف صلى الله عليه وسلم بجملة صفات وأحوال منها: «إن جسمه يشع كالنور، وطعامه روحاني، تبدو على صفحة وجهه الجميل آيات السمو والرفعة والجلال، ينظر أمامه وخلفه بقوة ستة عيون، ويكشف له ربه حجب المستقبل البعيد، ويتنبأ بنهاية العالم وقيام الساعة، هو أعظم مجدد وأعظم مصلح في العالم، بعثه الله ليحيي الأموات للحياة الباقية لا الحياة الفانية، وهو وحده الـذي سيجيء للعـالم بالكـمال النهائي، وبمجيئه تتلاشى كل أنواع الشرور في العالم، وتضمحل مملكة الشيطان، ويضعف ما بقي لها من نفوذ، وفي زمانه ينزل ملائكة الله لمعاونة الإنسان ـ وهو معهم ـ لاجتثاث الشرور»[١٣، ص ص٢٨٧ـ٢٨٨].

وفي نص آخر يقول زرادشت ما يفيد الآتي: إذا كان زرادشت في زمانه نبيًا عظيمًا، ومصطفى مختارًا من عند الله، فكذلك حال ساوشيانت في زمانه، بل هو أعظم من كل رسل الله، لأنه هو وحده حبيب الله الذي يحب الله كل من يحبه[٧، جـ٢، ص٨٢]، وقد خصه الله من دون الرسل بكتاب (Nask) جديد، حتى الآن هو مجهول، ولكن سيوحي به الله للناس جميعًا، رحمة بهم وهداية لهم[٩، ص٤١٣].

وفيما يلي عرض مبسط لبعض ما عرف به محمـد صلى الله عليه وسلم من صفات وأحوال في أسفار المجوس:

نبي الساعة

هناك ارتباط وثيق، وصلة متينة في اعتقاد المجوس بين نهاية العالم ومبعث المصطفى صلى الله عليه وسلم، وبعض فقرات من سفر الكاثا توحي بأن الله تعالى قد ائتمن زرادشت على سر خطير وأمر عظيم هو أن مجيئه إشارة إلى دخول العالم في أيامه الأخيرة، ولذا يجب على الجنس البشري كله المشاركة الفعالة في الصراع النهائي والمعركة الأخيرة بين الخير والشر والنور والظلمة[١٧، ص٤٦٧].

وعلى أي حال فاعتقاد المجوس قد بني في الأصل على ذلك الارتباط القوي بين مبعث المصطفى صلى الله عليه وسلم وبين قيام الساعة والبعث والنشور، فكأنهم يقصدون أن من أشراط أيام الدنيا الأخيرة مجيء محمد صلى الله عليه وسلم رحمة للعالمين ومجددًا لدين الله وهاديًا لعباده، فهناك إذن اقتران بين مبعثه عليه السلام وبين قرب القيامة وسرعة مجيئها، وهذا يتفق تمامًا مع رسالته ونبوءته صلى الله عليه وسلم، حيث قال: «بعثت أنا والساعة كهاتين وضم السبابة والوسطى»[١٨، ص٧٣٢]. وقال أيضًا: «بعثت أنا والساعة جميعًا وإن كادت لتسبقني»[١٩، ص٣٤٨].

ورسول الله تعالى هو نبي الإنسانية الأخير، فلا يليه أحد في النبوءة، وإنما تليه القيامة والبعث تمامًا كما تلي «السبابة الوسطى وليس بينهما إصبع أخرى»[١٨، ص٧٣٣].

وكما هو بين بنفسه فقد عرف المصطفى صلى الله عليه وسلم عند المجوس بنبي آخر الزمان أو نبي الساعة، فيبعثه الله تعالى وليس بينه وبينها شيء، أو على حد تعبيرهم يبعث ونهاية الدنيا على وشك الحدوث، وفي زمانه تنشب آخر معارك الإنسان بين الخير والشر، وبين النور والظلام، وتنتهي بانتصار الخير على الشر، والنور على الظلمة، وتهزم مملكة الشيطان هزيمة لا تقوم لها بعدها قائمة[٨، ص١٤٣].

صاحب الجمل الأحمر

وصف زرادشت ـ فيما نقله عنه ابن الأثير ـ محمدًا صلى الله عليه وسلم بركوب الجمل فقال لأتباعه: «تمسكوا بما جئتكم به إلى أن يجيئكم صاحب الجمل الأحمر من بلاد العرب»[١٩، ص٢٥٩].

وليس بالأمر الغريب وصفه صلى الله عليه وسلم بركوب الجمل، فهو ما اشتهر به بعد مبعثه، وقد كانت معظم تنقلاته تتم على ظهر ناقته القصواء، وبنفس هذا بشر أنبياء بني إسرائيل كعلامة دالة على صدقه، وكحالة خاصة انفرد بها دون غيره من الأنبياء، فيقول إشعياء واصفًا له: «قيل لي قم فانظر ماذا ترى تخبر به، قلت أرى راكبين مقبلين أحدهما على حمار والآخر على جمل، يقول أحدهما لصاحبه سقطت بابل وأصنامها المنحورة» [٢٠، ص ٧٢].

ومراد إشعياء براكب الجمل هو محمد صلى الله عليه وسلم، وبراكب الحمار عيسى عليه السلام، وشهرة محمد بركوب الجمل مثل شهرة عيسى بركوب الحمار، فقد كان عيسى يستعمل الحمار في تنقلاته، وحين أراد الذهاب إلى أورشليم بعد ذيوع أمره استخدم الحمار، الحيوان الوحيد المهيأ للتنقل في تلك المنطقة، فقال برنابا مؤرخًا ذلك الحدث البارز في تاريخ الدعوة: «فوضع التلميذان رداءيهما على الجحش، وركب يسوع وحدث أنه لما سمع أهل أورشليم أن يسوع الناصري آت خرج الناس متشوقين لرؤية يسوع حاملين في أيديهم أغصان النخل والزيتون مرنمين: تبارك الآتي إلينا باسم الله مرحبًا بابن داؤد، فلما بلغ يسوع المدينة فرش الناس ثيابهم تحت الجحش مرنمين: تبارك الآتي إلينا باسم الرب مرحبًا بابن داؤد»[٢١، ص٢١٦].

أما محمد صلى الله عليه وسلم فقد اشتهر بركوب الجمل، حتى صار ذلك خاصة من خواصه التي بها يعرف، ومن هنا بشر بها الأنبياء أقوامهم لتكون علامة من العلامات المميزة له حين دعوته للناس، فلا يلتبس عليهم، والجمل كما هو معروف الحيوان الوحيد القادر على التنقل في بلاد العرب الصحراوية شحيحة المياه قليلة الخضرة، ويستحيل فيها الاستفادة من الفرس أو الحمار في الأسفار البعيدة.

أصحاب محمد

يبعث محمد صلى الله عليه وسلم للناس وبصحبته طائفة مختارة من الناس تساعده في دعوته وإبلاغها للخلق كافة، وهؤلاء وصفهم سفر اليشتا بقوله: «وأصحاب ساوشيانت يسيرون إلى الأمام والنصر حليف لهم، تفكيرهم صائب وكلامهم غاية في البلاغة، أعمالهم صالحة ونافعة للبشر، قلوبهم متعلقة بشريعة نبيهم، لا يعرفون الكذب أمامهم ايشما

Aeshma بسلاحه الفتاك يقضي على الشيطان اللعين المولود من بذرة خبيثة في قلب الظلام»[٧، جـ٣، ص١٣٤].

والأسفار التي تم جمعها وتدوينها في آخر مراحل إحياء الدين وصفت هؤلاء الصحابة بالعظمة والخلود والتقوى والورع والسعي الدؤوب والمتواصل لإسعاد الجنس البشري، واعتبرت من يحمل تلك الصفات من الرؤساء وأبرز هؤلاء نص عليهم بالاسم وهم: ناريش Narish، أرفاتدنر Uravatadnar، توس Tus، باراسادقا Parasadga، اقبريرات Agbrerat، جيف Giv، بيشيونات Peshuotan، آشارفازد Ashavazd، إبيراز Ibairaz، ومع هؤلاء الرؤساء الذين يحملون تلك الصفات ألوف آخرون يخرجون عن الحصر [١٣، ص٢٨٨].

ثم خص سفر الدينكارد ستة من صحابته صلى الله عليه وسلم غير هؤلاء هم: فرادات قادمان Fradat-gadman، وخور شاشم Khur-chashm، وروشن شاشم Roshn-chashm، وكاماك سدقامان Kamak-sudgadman، وكاماك فاخشيشن Kamak vakhshishn، وفاريدات قادمان Varedat-gadman، سيتولى كل واحد منهم إدارة واحدة من المناطق السبع في الأرض، وكل منهم يستقل بالعمل عن صاحبه، ولكنه في الوقت نفسه يتصل به بطريقة خارقة للعادة، فيقرأ على البعد القصي أفكار صاحبه كما لو كان يجلس بجواره ويحاوره وجهًا لوجه[١٣، ص٢٨٩].

أما سفر البندهشن فقد تحدث عن خمسة عشر رجلًا وامرأة هم الذين سيكونون في معيته صلى الله عليه وسلم ويساعدون في إيصال رسالة الله ومنهجه للناس، ويحملون معه عبء الجهاد وحرب أعداء الله، وهؤلاء كما يقول السفر هم الذين قدر لهم الانتشار في العالم والامتزاج بالجنس البشري كما تمتزج الخميرة بالعجين، وهم أصل الخير وسبب في صلاح الناس وفي سعادتهم[١٣، ص٢٨٩].

نستخلص من كل ذلك أن محمدًا صلى الله عليه وسلم سيأتي في معية طائفة معينة ومصطفاه من خلق الله، تحيط به وتبقى إلى جواره لا تفارقه أبدًا، وفي ذلك إشارة صريحة إلى حالة خاصة ميز بها صلى الله عليه وسلم عن غيره من الأنبياء والرسل، وتفرد هؤلاء عن غيرهم بالطهر والنقاء وبالشجاعة والإقدام، وهم الذين حملوا معه ومن بعده عبء الدعوة وجاهدوا بالنفس والمال في سبيلها، وبفضلهم انتشر دين الله الخاتم، وعن طريقهم عرف

الناس معنى الإيمان، وبهم اهتدوا إلى سواء السبيل، وهم الذين ساسوا الناس بشريعة الله الغراء فانتشر بين الناس العدل، وعم الأرض السلام.

وما ورد في أسفار المجوس لا يزيد على ما مضى في شيء، وذلك للعلاقة المتينة بينهم وبين رسول الإسلام ورسالته، ولم يعرف في تاريخ النبوءة مثل هذه العلاقة ولا مثل هؤلاء الأطهار، وستبقى تلك العلاقة خاصة فريدة من خواص الإسلام ونبيه، وعلامة كبرى من علاماته ما بقي الليل والنهار.

ثانيًا: زمان مبعث نبي الرحمة

سيظهر المصطفى صلى الله عليه وسلم في أغلب نصوص الابتساق وأدبياته بعد ألف سنة من موت زرادشت [١٣، ص٤٦٧]. وظهوره يعني — كما تنبأ زرادشت نفسه — ذهاب دينهم وزوال دولتهم معًا[٢٣، ص٨٦]، أي انتقال الوحي والنبوءة والملك الدنيوي إلى غيرهم، ومن هنا عد زرادشت في نظر المجوس بشيراً بخاتمة زمان وابتداء زمان آخر يتجه فيه العالم كله إلى كماله النهائي، وذلك بتجديد الإيمان والدين والتجديد الذي يقفل به باب النبوءة، ولأجل ذلك يشهد العالم انتصار الحق على الباطل، والإيمان على الكفر، والخير على الشر، والنور على الظلمة.

وبتقادم العهد تحولت فكرة ظهوره صلى الله عليه وسلم على رأس الألف سنة إلى عقيدة راسخة في النفوس، وآمن بها الناس إيمانًا عميقًا تحدث عنه المؤرخون اليونان المعاصرون لهم في مؤلفاتهم بوصفه من الأمور الشائعة بينهم شيوعًا لافتًا للنظر وداعيًا للحيرة والدهشة[١٣، ص٢٨٩]، فيقول المؤرخ اليوناني بلوتارخ حاكيًا عما كان يعتقده المجوس في زمانه: «وفي عصر تجديد الإيمان على رأس الألف سنة يتكلم الناس لغة واحدة، وتضمهم دولة واحدة، عندها يهزم الكذب والشر هزيمة ساحقة، ويزول الجوع والعطش، ويبلغ الناس درجة من الشفافية بحيث لا يرى لهم ظل، أما ساوشيانت نبي الرحمة فسوف يقيم مملكة الله الدائمة في الأرض، وبقيامها تضمحل وتزول دولة الشيطان إلى الأبد[١٣، ص٢٩٠].

فإذا صح ما انتهى إليه مجوس الهند من أن زرادشت قد مات قتيلاً في اليوم الحادي عشر من السنة الثامنة والأربعين لدعوته، والذي يوافق اليوم الأول من شهر مايو لسنة

٥٨٣ ق.م [١٣، ص٤٥٦]، فسوف يحل رأس الألف سنة بالتحديد عام ٥٨٣ للميلاد، وبذلك تصبح نهاية الألف والتي حددت لظهور محمد صلى الله عليه وسلم قريبة للغاية من الزمن الذي ولد فيه صلى الله عليه وسلم، وهو عام ٥٧٢ لميلاد المسيح.

والمجوس عمومًا كانوا يتوقعون قبل نهاية الألف عام وبعد رحيل زرادشت ظهور رسول يبعثه الله إعدادًا لمبعث الرسول الخاتم، كما أخبرهم نبيهم، وقد حدد لهم كعلامة لميلاده ظهور نجم مضيء ومتألق، ولذلك كان علماء المجوس يرصدون دومًا حركة النجوم في السماء ترقبًا لظهور هذا النجم، فإذا ظهر دل ذلك بالفعل على ميلاد النبي المبعوث قبل النبي الذي بشر به نبيهم على رأس الألف سنة، ونبه الكل على اقتراب نهاية دورة كاملة من عمر النبوءة، وبداية لدورة أخرى تمتد إلى قيام الساعة.

وفي الليلة التي ولد فيها عيسى عليه السلام ظهر النجم ورآه في بلدة سابا ثلاثة من علماء المجوس هم بلداسار وجسبار وملكيور[٢٥، ص٤٤]، وبمجرد شيوع الخبر بين الناس ووصوله إلى السلطة الدينية في فارس، استقر الرأي على إرسال بعثة تحمل هدايا وقرابين للوليد، وتكونت البعثة من هؤلاء الثلاثة، فحمل الأول منهم صرة من لبان والثاني صرة من مر، والثالث صرة من تبر[٢٦، ص٢٤٦]، ثم اتجهوا جميعًا غربًا صوب فلسطين يهديهم في حلهم وترحالهم ذلك النجم.

أما باقي ما جرى للمجوس الثلاثة فيحكيه برنابا قائلاً:

فلما بلغوا أورشليم سألوا أين ولد ملك اليهود؟ فلما سمع هيرودوتس ذلك ارتاع واضطربت المدينة كلها، فجمع من ثم هيرودوتس الكهنة والكتبة قائلاً: أين ولد المسيح؟ فأجابوا: أنه يولد في بيت لحم لأنه مكتوب في النبي هكذا، وأنت يابيت لحم لست صغيرة بين رؤساء يهوذا لأنه سيخرج منك مدبر يرعى شعب إسرائيل، فاستحضر هيرودوتس إذ ذاك المجوس وسألهم عن مجيئهم فأجابوا أنهم رأوا نجمًا في المشرق هداهم إلى هناك، فلذلك أحبوا أن يقدموا هدايا ويسجدوا لهذا الملك الجديد الذي تبدى لهم نجمه، فقال حينئذ هيرودوتس اذهبوا إلى بيت لحم وابحثوا بتدقيق عن الصبي ومتى وجدتموه تعالوا وأخبروني لأني أنا أيضًا أريد أن أسجد له، وهو إنما قال ذلك مكرًا.

وانصرف المجوس من أورشليم وإذا بالنجم الذي ظهر لهم في المشرق يتقدمهم، فلما رأوا النجم امتلأوا سرورًا، ولما بلغوا بيت لحم وهم خارج المدينة وجدوا النجم واقفًا فوق

المنزل حيث ولد يسوع، فذهب المجوس إلى هناك، ولما دخلوا المنزل وجدوا الطفل مع أمه، فانحنوا له وسجدوا له، وقدم له المجوس طيوبًا مع فضة وذهب، وقصوا على العذراء كل ما رأوه، وبينها كانوا نيامًا حذرهم الطفل من الذهاب إلى هيرودوتس، فانصرفوا من طريق آخر وعادوا إلى وطنهم[٢٢، ص ص١٧-١٨].

وبعد ميلاد عيسى عليه السلام بما يزيد على قرنين من الزمان سيطرت على أذهان المجوس ليس فقط فكرة قرب ظهور نبي الرحمة، بل أيضًا فكرة انقراض الدين الزرادشتي وزوال الإمبراطورية الفارسية، وقد أشار أردشير إلى ذلك كأمر حتمي وواقع لا محالة، فقال في آخر عهده لولده ولأحفاده: «فإني قد عهدت إليكم عهدي وفيه صلاحكم وصلاح ملوككم وعامتكم ولن تضيعوا ما احتفظتم بها رسمته لكم، ولولا اليقين بالبوار النازل على رأس ألف سنة لظننت أني قد خلفت فيكم ما إن لم تؤثروا عليه وتمسكتم به كان تمسككم به علامة بقائكم ما بقي الدهر، ولكن الفناء إذا جاءت أيامه أطعتم هؤلاء واستعملتم آراءكم، وتنقلتم عن مراتبكم، وعصيتم خياركم، وأطعتم شراركم»[٢٧، ص٨٣].

وأكد تنسر فقيه المجوسية الكبير، والذي شارك أردشير في جمع نصوص الابتساق بعد ضياعها على يد الإسكندر المقدوني، ما ذهب إليه أردشير وما هو شائع ومألوف بين خواص الفرس وعامتهم، فقال في آخر كتابه: «لولا أنا قد علمنا أن بلية نازلة على رأس الألف سنة لقلنا إن ملك الملوك (أردشير) قد أحكم الأمر إلى الأبد، ولكنا قد تأكد لنا أن البلايا على رأس الألف سنة، وسبب ذلك ترك أمر الملوك، وإغلاق ما أطلق، وإطلاق ما أغلق، وذلك للفناء الذي لابد منه، ولكنا وإن كنا أهل فناء، فإن علينا أن نعمل للبقاء، نحتال له إلى أمد الفناء»[٢٨، ص ص٧٠-٧١].

وقبيل مولده صلى الله عليه وسلم ستحدث في فارس كما تنبأ سفر البندهشن أمور خارقة عادة وليست مألوفة في حياة الناس من أهمها امتناع الناس عن أكل اللحوم واعتمادهم على اللبن والخضروات، ثم يكف الناس تدريجيًا عن تناول اللبن ويقتصرون فقط على الخضروات، ثم يأتي عليهم وقت يمتنعون فيه عن الخضروات، ويعيشون بلا طعام من أي نوع، ومع ذلك فلا يموتون، في هذا الوقت يكون العالم كله مهيأ لاستقبال آخر الأنبياء والمرسلين[١٣، ص٢٨٩].

أما الأحداث التي جاءت متزامنة مع ميلاده صلى الله عليه وسلم، وكانت مصدر إزعاج وقلق لأولي العلم منهم بنبوءات زرادشت وبشاراته فهي: سقوط أربع عشرة شرفة من إيوان كسرى، وخمود النار التي يحرص الموابذة على إبقائها حية مشتعلة في المعابد، ولم تخمد من قبل طوال ألف عام، وغياب الماء من بحيرة ساوة، وما رآه الموبذ موبذان في الليلة نفسها التي شهدت تلك الأحداث، رأى إبلاً صعابًا تقود فيلاً عرابًا، قد قطعت دجلة وانتشرت في بلادها[٢٩، ص٦٨].

ولم يجد أولو العلم من المجوس بدًّا من الاعتراف بالحقيقة المرة، فتلك الظواهر الخارقة للعادة ما هي إلا البداية الفعلية لتحقق نبوءات زرادشت، وكلها تشير كما فسرها موبذ الدولة إلى «حادث يكون من ناحية العرب»[٢٩، ص٦٨] به تختم الألف عام، ويذهب الدين الزرادشتي وتزول مملكة الفرس.

وكل ذلك قد تحقق بالفعل، فبعد سنوات على تلك الظواهر العجيبة سمع المجوس في عقر دارهم بمبعثه عليه السلام رسولاً ونبيًّا، وبعدها بسنوات قلائل انتشر أتباعه في فارس فقضوا على دولة الأكاسرة، وأقاموا بدلاً عنها دولة الإسلام الخالدة، ودخل المجوس في دين الله أفواجًا، وبدأ تأثير المجوسية ينحسر في نفوس من ظل على دينه منهم رويدًا رويدًا حتى تضاءل وذهب أغلبه، ولا يعتقده اليوم في إيران إلا أقلية ضئيلة تعيش منزوية بعيدًا عن المجتمع على أطراف الصحراء في مدينتي يزد وكرمان[٣٠، ص١٨].

ويعزي المؤرخ ابن الأثير سبب العداوة والبغضاء بين العرب والمجوس في الجاهلية وقبل الإسلام[١٩، ص٢٥٩] إلى سيادة العرب المتحققة عليهم، واستيلائهم على بلادهم، وتذويبهم في دولتهم الجديدة. ولعل خير من عبر عن هذه العداوة قولاً وفعلاً هو سابور الثاني[٣١٠ ـ ٣٨٢م]، فيحكي عنه المسعودي ما فعله بالعرب بناءً على ما تيقنه من نبوءات فقال:

وقطع سابور البحر إلى بلاد العرب فأتى البحرين، فوضع السيف فيهم ومزقهم شر ممزق، ورفض ما قدموه له من فدية، ولم يهتم بالغنيمة، ثم توجه إلى هجر، وكان بها خلق كثير من أعراب تميم وبكر بن وائل وعبدالقيس فصب عليهم سوط عذاب، وقام بنزع أكتافهم، . ففر من بقي من بني تميم، وكان شيخهم يومئذ عمرو بن تميم بن مر، فأراد قومه

حمله معهم فأبى عليهم إلا أن يتركوه في ديارهم فخلوا عنه، فصبحت خيل سابور الديار، فنظروا إلى أهلها وقد ارتحلوا وجاءوا به إلى سابور، فلما وضع بين يديه نظر إلى دلائل الهرم ومرور الأيام عليه ظاهرة فقال له عمرو:

ما الذي يحملك على قتل رعيتك ورجال العرب؟

قال سابور: أقتلهم لأنا ملوك الفرس نجد في مخزون علمنا وما سلف من أخبار أوائلنا أن العرب ستدال علينا، وتكون لهم الغلبة على ملكنا.

فقال عمرو: هذا أمر تحققه أم تظنه؟

قال: بل أتحققه ولا بد أن يكون[٢٦، ص ص ٢٨١، ٢٨٢].

ثالثًا: مهبط الوحي والنبوءة

حُددت الجزيرة العربية أو بلاد العرب بالاسم في بعض المصادر التي أرخت للدين المجوسي[١٩، ص٢٥٩] كمهبط الوحي وكموطن للنبي المبعوث على رأس ألف سنة من وفاة زرادشت، وربطت الأسفار المتأخرة للمجوسية بين مهبط الوحي في بلاد العرب وبين حالة الفرس المتردية اجتماعيًا ودينيًا في زمان مبعثه، وبما سيئول إليه أمرهم على أيد أتباعه، ونصت على تحويل قبلتهم نحو كعبة إبراهيم فجاء فيها: «وعندما ينحدر الفرس إلى الحضيض الخلقي وينبذون دينهم، يتضعضعون ويهون أمرهم، عندئذ ينهض رجل في بلاد العرب، يزلزل أتباعه دينهم وعرشهم وكل شيء لديهم، وسيغلب جبابرة الفرس المتغطرسين والمتكبرين، ويستولي أتباعه على الأماكن المقدسة للفرس، وكل المواقع المحيطة بها، وبعد عبادة النار واتخاذها قبلة للصلاة في هياكلهم وداخل منازلهم، يولون وجوههم نحو البيت المعمور (الكعبة) والذي تطهر من الأصنام والأوثان، ويومئذ يصبحون (يعني الفرس) من أتباع ساوشيانت»[٢٩، ص١٧٦].

أما في الابتساق فقد ورد ذكر أحد الأماكن التي يقترن احتفاؤها بميلاده صلى الله عليه وسلم، فجاء في سفر الفنديداد: «الثناء العاطر للأرض التي خلقها الله (أهورامزدا)، وللماء الطاهر، وللأشجار، والمجد لبحيرة هأواسرفنها Haosravanha وللسماء الجميلة، والنور اللامتناهي، ولجنة الخلد التي أعدت للمتقين» [٧، جـ١، ص١٤٢].

وبحيرة هاواسرفنها هي نفسها بحيرة ساوة التي غاض ماؤها يوم مولده صلى الله عليه وسلم، والبحيرة كانت موجودة في السنوات التي كان ينزل فيها الوحي على زرادشت، وموقعها على مقربة من بحيرة أورميا حيث ولد زرادشت[٣٠، ص١٠٤].

وقد تنبأ الابتساق باختفاء بحيرة ساوة وغياب مائها بطريقة أثارت حيرة زرادشت وعجبه، فسأل ربه قائلاً: «أحق يا إلهي أنك ستأخذ مياه بحيرة هاواسرفنها بواسطة الرياح والسحب، فأجابه ربه قائلاً: أجل إن الأمر كذلك يازرادشت الطاهر، أنا الله (أهورمزدا) سأخذ المياه من بحيرة هاواسرفنها بواسطة الرياح والسحب» [٧، جـ١، ص٤٢].

ولعل تلك الإشارة الدقيقة لمهبط الوحي لآخر رسل الله تعالى والمبشر في أسفار المجوس مقترنة بغيرها من البشارات هي التي أدت بالفرس في سالف الزمان لزيارة البيت الحرام والطواف به تعظيماً وتقديراً لدوره في الرسالة الخاتمة، وكان آخر من حج منهم ساسان بن بابك جد أردشير، وهو الذي أهدى الكعبة «غزالين من ذهب وجواهر وسيوفاً وذهباً كثيراً، دفن في زمزم»[٢٤، ص٢٦٥].

وبعد ظهور الإسلام افتخر شعراء الفرس بما كان يفعله أسلافهم من تعظيم للكعبة وإغداق الأموال والهدايا عليهم، فقال أحدهم:

وما زلنا نحج البيت قدماً ونلقى بالأباطح آمنينا
وساسان بن بابك سار حتى أتى البيت يطوف دينا
فطاف به وزمزم[2] عند بئر إسماعيل تروي الشاربينا

[٢٥، ص ٢٦٥].

---

٢ ـ الزمزمة هي دعاء المجوس في الصلاة وعند الأكل وغيرها من العبادات بصوت لا يكاد يفهم، ولا يزال المجوس في الهند وإيران إلى يومنا هذا يدعون بشفاه مطبقة وتصدر عنهم أصوات ليست ملفوظة بوضوح[١٣، ص٤٤١].

المراجع

[١] علي جواد. *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*. جـ٦. بيروت: دار العلم للملايين؛ بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٧٠م.

[٢] القـرآن الكريم.

[٣] مسلم، الإمام. *الجامع الصحيح - شرح النووي*. القاهرة: د.ن، د.ت.

[٤] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل الإسلام شرح بلوغ المرام*. جـ٤. تحقيق محمد عبدالعزيز الخولي. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.

[٥] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)*. جـ٦. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. جـ١. تحقيق محمد إبراهيم نصر وعبدالرحمن عميرة. جدة: شركة مكتبات عكاظ، ١٩٨٢م

[٧] *Avesta: The Religious Books of the Parsees*. Translation by Arthur Henry Bleek. Hertford: Stephen Arstin, 1864.

[٨] Boyce, Mary. *Zoroastrians, Their Religious Beliefs and Practices*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

[٩] Hopte, Lewis M. *Religions of the World*. London: Collier Macmillan Publishers, 1976.

[١٠] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. جـ١. بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٦م.

[١١] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل*. جـ٣. تحقيق مصطفى حسين أحمد. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.

[١٢] الشهـرستـاني، أبـو الفتـح عبدالكريم. *الملل والنحل*. تحقيق محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] Dhalla, Maneckji Nusservanji. *History of Zoroasterianism*. Bombay: The K.R. Cama Oriental Institut, 1963.

[١٤] Dhalla, Maneckji. *Zoroastrian Theology*. New York: AHS Press, 1972.

[١٥] داؤد، عبدالأحد. *محمد في الكتاب المقدس*. ترجمة فهمي شما. قطر: دار الضياء للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.

[١٦] Boss, John B. *Man's Religions*. New York: Macmillan, 1951.

[١٧] القرطبي، شمس الدين أبو عبدالله بن محمد بن أحمد. *التذكرة في أحوال الموتى والآخرة*. تحقيق أحمد حجازي السقا. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٨٠م.

[١٨] البخاري، الإمام. *الجامع الصحيح*. بشرح بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العيني. بيروت: المطبعة المنيرية، د. ت.

[١٩] ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم. *الكامل في التاريخ*. جـ١. بيروت: دار صادر، ١٩٦٦م.

[٢٠] ابن قيم الجوزية، محمد أبو بكر. *هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى*. مكة المكرمة: مؤسسة مكة للطباعة والنشر، ١٣٩٦هـ.

[٢١] برنابا. *إنجيل برنابا*. الكويت: دار الوثائق، ١٩٨٦م.

[٢٢] المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين. *التنبيه والإشراف*. تحقيق عبدالله إسماعيل الصاوي. القاهرة: دار الصاوي للطبع والنشر، ١٩٣٨م.

[٢٣] ماركو بولو. رحلات *ماركو بولو*. ترجمها إلى الإنجليزية وليم مارسون، ترجمها إلى العربية عبدالعزيز جاويد. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م.

[٢٤] المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين. *مروج الذهب ومعادن الجوهر*. جـ١. بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٥م.

[٢٥] أردشير. *عهد أردشير*. تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٩٦٧م.

[٢٦] تنسر. *كتاب تنسر*. ترجمة يحيى الخشاب. القاهرة: جماعة الأزهر للنشر والتأليف، د. ت.

[٢٧] البيهقي، أبو بكر أحمد بن حسين. *دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة*. جـ١. تحقيق أحمد صقر. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٩٧٠م.

[٢٨] Hartman, Sven S. *Parsism, the Religion of Zoroaster*. Leiden, 1980.

[٢٩] رابطة العالم الإسلامي. *لماذا أسلمنا*. مكة: مؤسسة مكة للطباعة، د. ت.

[٣٠] Sykes, Percy. *A History of Persia*. Vol. 1. London: Macmillian, 1958.

Mohammed in the Scriptures of the Magi Zoroastrians

Al Shafea Almahi Ahmed
Assistant Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at presenting and analyzing the Magi Zoroastrians scriptures prophecies of Mohammed and is divided into logical divisions as follows: his name, qualities and state; time in which he will be sent; and his home place and the home of the final religion. This study has breached those three subjects analytically and has concluded that Mohammed was not ignored, but rather they knew him, his name and his quality, as well as when, where, and how he will be sent as a mercy to the Cosmos.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٨٣ - ٣١٢ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتهما ببعض المتغيرات

محمد بن حسين الصائغ* ومحمود عطا محمود حسين**

* أستاذ مشارك وعميد كلية المعلمين بالرياض و** أستاذ مشارك، كلية المعلمين بالرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة التعرف على الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المدرسون العاملون معهم، وهل تتأثر هذه الأنماط القيادية الممارسة بخبرة المدير أو مؤهله العلمي. وتهدف أيضا إلى رصد درجة ولاء معلم المدرسة الابتدائية لعمله. وهل تتأثر درجة هذا الولاء بخبرة المعلم ومؤهله العلمي. وهل هناك علاقة بين ولاء المعلم لعمله وبين الأنماط القيادية التربوية.

لقد استخدم الباحثان لهذا الغرض استبانتين، تكشف الأولى عن الأنماط القيادية الشائعة لدى المديرين، وتكشف الثانية عن مدى ولاء المعلم لمهنة التدريس وارتباطه بها. وقد تم تطبيقهما على عينة عشوائية من المدرسين بلغت ١٧٧ مدرسًا سعوديًا ممن يعملون في المرحلة الابتدائية.

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

١ - لقد تبين أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط شيوعًا وممارسة من قبل المديرين، يليه الأوتوقراطي ثم الترسلي.

٢ - ليس هناك فرق دال إحصائيًا في نوع القيادة التربوية الممارسة يُعزى إلى المؤهل العلمي للمدير بينما هناك فرق دال يُعزى إلى الخبرة.

٣ - أن هناك أثرًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل على ممارسة الأنماط القيادية، فقد اتضح أن مجموعة الخبرة الطويلة مع المؤهل الجامعي أكثر استخداما للنمط الديمقراطي.

٤ ـ لقد تبين أن ولاء المعلمين لمهنة التدريس يميل نحو الاتجاه الموجب.

٥ ـ ليس هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة ولاء المدرسين لمهنة التدريس يُعزى إلى خبرة المدرس أو مؤهله.

٦ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًا بين درجة الولاء لمهنة التدريس ونمط القيادة التربوية. فقد اتضح أن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابيًا مع درجة الولاء في حين يرتبط سلبًا مع النمط الأوتوقراطي والترسلي.

مقدمة

تتجه الدراسات النفسية والتربوية الحديثة في مجال التعلم إلى استجلاء المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، حيث ركزت بعض هذه الدراسات على المناهج وطرق التدريس، وركز البعض الآخر على عناصر العملية التعليمية كالمعلم والمدير والمناخ الاجتماعي المدرسي. في حين خصت التلميذ بحوث كثيرة تكشف سماته وقدراته ونموه الاجتماعي والنفسي.

ومن المتغيرات التي لاقت اهتمامًا بالغًا في الدول الغربية دراسة أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس وتأثيرها على سلوكيات المدرسين وأدائهم، وعلى تحصيل التلاميذ وشخصياتهم، وعلى المناخ الاجتماعي المدرسي المناسب الذي يوفر للتلاميذ والمدرسين نوعًا من الراحة النفسية مما يمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. فقد دلت الدراسات أن الإدارة المدرسية الفاعلة والمتفاعلة والمحيط الإيجابي داخل المدرسة من أهم مقومات نجاح العملية التعليمية[١].

لقد تحدث الباحثون عن اختلاف المديرين في الأساليب القيادية التربوية التي يتبعونها، فهناك القيادة الديمقراطية التي تحرص على العلاقات الإنسانية السليمة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتسعى إلى تهيئة المناخ المدرسي لحفز العاملين لبذل أقصى جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة. وهناك القيادة الأوتوقراطية التي تهتم كثيرًا بإنجاز العمل، والاستبداد بالرأي والمركزية في اتخاذ القرارات، واتباع أساليب توجيه الأعمال بواسطة الأوامر. وهناك القيادة الترسلية التي تحرص على إعطاء العاملين قدرًا من الحرية في ممارسة أعمالهم وتترك جميع المسؤوليات للمرؤوسين [٢، ص١٠٥]، ولاشك أن الأسلوب الذي يتعامل به المدير مع العاملين من مدرسين وإداريين وأن الأسلوب الذي ينظم به

العمـل ويوزع بمقتضاه الأدوار. واتخاذ القرارات يلعب دورًا رئيسًا في العائد التربوي ممثلاً في الرضا الوظيفي للمعلم وارتفاع درجة إخلاصه وحبه لمهنته، وفي تحصيل التلاميذ.

لقد كشفت الدراسات المختلفة تأثير الأنماط القيادية المتبعة على العلاقات الاجتماعية والروح المعنوية للعاملين معه. فقد اتضح أن الممارسات الديمقراطية تشيع جوًّا من الثقة والشعور بالأمن بين العاملين. وأن القيادة الأوتوقراطية تؤدي إلى انعدام الثقة بين المديرين والمعلمين وتزيد من مشاعر القلق والإحباط لديهم [٢، ص١٠٨]. وأوضحت دراسة دواني وديراني أن هناك علاقة بين نمط القيادة وشعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي[٣]. وقد كشفت دراسات أخرى أن هناك علاقة بين العلاقات الشخصية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الطلاب وبين نمط القيادة التربوية المدرسية[٤]. وقد أبرزت دراسة شيرمان أن العلاقات تتدعم وتتقوى كلما أتيحت للمعلمين فرص المشاركة مع الإدارة في وضع الأهداف واتخاذ القرارات.

وفي اتجـاه آخر أبرزت بعض الدراسات أن أسلوب المدير القيادي له علاقة تنبئية بتحصيل التـلاميذ، وأوضحت أن المـدير الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية في عمله يؤثر بطريقة غير مباشرة إيجابيًّا على تحصيل التلاميذ؛ أما المدير الذي يهتم بالعمل فقط، فيؤثر سلبًا على تلاميذه. وقد علل ثيودوري ذلك بأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يوفر نوعًا من الراحة النفسية للمدرسين، ومن ثم ترتفع روحهم المعنوية ويزيد رضاهم ويترتب على ذلك زيادة في تحصيل التلاميذ [٥].

وأبرزت دراسة أخرى في ولاية نيوجرسي بأمريكا على طلاب في ثماني مدارس ابتدائية الأثـر الإيجـابي للنمط القيادي الـذي يستخدمه المديرون في تلك المدارس [٦]، كما أن للمحيط المدرسي الإيجابي أثرًا فاعلاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فالمدير الذي يولي اهتـمامًا كبيرًا للعلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب يؤدي اهتمامه هذا إلى مزيد من النجاح الأكاديمي [٧].

وقد أشار عدد من البحوث أن كفاءة المعلم وإنتاجيته، وأن رضاه الوظيفي ودرجة ولائه وإخلاصه لمهنته تتأثر بالقيادة التربوية. فقد أظهرت بعض الدراسات أن ولاء المعلمين الذين يعملون مع مدير متسلط أقل من ولاء المعلمين الذين يعملون مع مدير ديمقراطي [٨؛ ٩]، وأن هناك ارتباطًا بين رضا المعلمين عن مهنتهم والقيادة الديمقراطية [١٠]، وأن

درجة إخلاص المعلم لمهنته يزيد في ظل القيادة الديمقراطية في حين تكون هذه العلاقة سالبة مع النمطين الدكتاتوري والترسلي [١١]. كما وجد أن هناك ارتباطًا بين النمط القيادي للمدير والاتجاه الإيجابي نحو المهنة، فالمدير الديمقراطي الذي يزاول التدريس بالإضافة إلى عمله مديرًا لمدرسة تكون مدرسته أكثر نشاطًا وحيوية وتعاونًا، ويكون المعلمون ذوي اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم [٩].

أما عن أنماط القيادة التربوية الأكثر شيوعًا في معظم المدارس، فقد أوضحت معظم الدراسات أنه ليس هناك نمطًا سائدًا خالصًا، وأنما هناك نمطًا أكثر شيوعًا مع ممارسات أخرى من الأنماط الأخرى تفرضها ظروف معينة. ولكن يمكن القول إن النمط الديمقراطي أكثر شيوعًا في المدارس المتوسطة يليه النمط الأوتوقراطي ثم الترسلي، كما بينته دراسات الصياد وحسان [٢]، والعرادي [١١]، والأحمد [١٢]، والهدهود والجبر [١٣]. ويرى الأحمد [١٢] أنه، وعلى الرغم من أن النمط الديمقراطي قد حظي بالأولوية والقبول، إلا أنه لا يطبق التطبيق المناسب.

ومن المتغيرات الأخرى التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين النفسيين والتربويين ولاء المعلم لمهنته وإخلاصه لها وحبه إياها، حيث يشكل المعلمون مصدرًا من أهم مصادر المدخلات التربوية في أي نظام تعليمي، لما لهم من أهمية كبيرة في تحصيل التلاميذ وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

لقد أكدت الدراسات أن ولاء المعلم لمهنته وإخلاصه لها يؤثر في إنجاز الكثير من الأهداف المعرفية والسلوكية المنشوَدة. كما تحدثت هذه الدراسات أن هذا الولاء يتأثر بخبرة المعلم ومؤهله الدراسي. فقد أشارت دراسة إيفانز أن ولاء المعلم لمهنته يرتبط بمستوى تعليمه وخبرته [١٤، ص٩]، كما أكدت دراسة الفرحان أن ولاء المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر من ذوي الخبرة القصيرة [١٥]، إلا أن هناك دراسات أخرى أوضحت أنه لا فرق في درجة ولاء المعلمين الذين تزيد خبرتهم على ثلاث سنوات والذين تقل خبرتهم عن ذلك [٨، ص٤١]. قد تأكد هذا الاتجاه في بحوث البابطين [١٦]، والعرادي [١١]، والعلي [٤]، حيث أشارت في مجموعها أنه لا علاقة بين خبرة المعلم وولائه لمهنته ورضاه الوظيفي عنها.

أما عن ارتباط الولاء بالمؤهل الدراسي، فلم تكشف الدراسات عن وجود علاقة دالة بين الولاء والارتباط بالمهنة والمؤهل الدراسي، حيث أوضحت دراسة البابطين أنه لا أثر لنوع المؤهل (تربوي أو غير تربوي) على درجة الرضا الوظيفي. كما أشارت دراسة الفرحان أنه لا فروق في درجة الولاء للمهنة تُعزى إلى الاختلاف في المؤهل العلمي [١٦، ص٢١٤؛ ١٥، ص٤٥].

إن نظرة فاحصة على الدراسات السابقة تشير بشكل واضح إلى أهمية الأنماط القيادية التربوية في تحصيل التلاميذ، ورفع كفاءة المعلمين وإنتاجيتهم وزيادة ولائهم لمهنة التدريس، كما تؤثر بشكل واضح على المناخ الاجتماعي السائد داخل المدرسة والعلاقات الاجتماعية التي تربط بين الإدارة والمدرسين والطلاب. كما أوضحت هذه الدراسات أن رضا المعلمين عن مهنة التدريس وولائهم لها له أثر كبير على مجمل العملية التربوية.

ورغم الاعتراف المتزايد في الدول الغربية بأهمية دراسة أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس، وولاء المعلمين لمهنة التدريس، إلا أن هذه الدراسات لم تلق الاهتمام الكافي في البلاد العربية، على الرغم من الحاجة الملحة المتزايدة إليها نتيجة الرغبة في إقامة سياسات تربوية وبرامج الإصلاح التربوي على أسس سليمة في بلادنا العربية. ومن هنا كانت الحاجة إلى دراسات مكثفة في هذا الاتجاه بهدف توفير الكفاءات الإدارية والتعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والمسلكية المنشودة.

ولا شك أن هذا دفع الباحثين إلى تبين الأنماط القيادية التربوية الأكثر استخدامًا عند مديري المدرسة الابتدائية في البيئة المحلية، وكذلك دراسة مدى ولاء المعلم لمهنته، وما علاقة ذلك ببعض المتغيرات. ومن هنا يمكن أن تنبثق مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما هي الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المدرسون العاملون معهم؟

٢ ـ وهل تختلف هذه الأنماط باختلاف الخبرة في مجال الإدارة المدرسية بحيث نستطيع القول بأن الأكثر خبرة أكثر ميلاً إلى استخدام نمط دون آخر؟

٣ ـ وما هي علاقة هذه الأنماط التربوية بالدرجة العلمية التي حصل عليها المدير حيث يفترض أن الحاصلين على درجات علمية أكثر ميلاً إلى استخدام أنماط معينة؟

٤ ـ ما مدى ولاء المعلم لعمله كما يتضح من خلال تقرير ذاتي يتمثل في عدد الاستجابات التي تمثل مواقف الولاء للمهنة كما تقيسها الاستبانة المستخدمة ؟

٥ ـ وهل يتأثر هذا الولاء ارتفاعًا وانخفاضًا بأنماط القيادة لدى مديري المدارس؟

٦ ـ وما علاقة هذا الولاء بالخبرة؟ على افتراض أن الخبرة في مجال التدريس قد تكسب الفرد اتجاهات ودية نحو هذه المهنة، وما علاقة هذا الولاء بالدرجة العلمية للمدرس؟

أهمية البحث

إذا أردنا أن نحسن نظامنا التربوي علينا أن ندرس جميع العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، وتبرز ضمن هذه العوامل الكفاءة الإدارية للمدير واتجاهات المعلمين وولائهم لمهنة التدريس. ومن هنا نجد أن:

١ ـ الكشف عن الأنماط القيادية التربوية السائدة عند مديري المدارس في المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن مدى ولاء المعلم لمهنته وارتباطه بها وعلاقتهما ببعض المتغيرات يحقق هدفًا معرفيًا علميًا.

٢ ـ ستكون نتائج هذه الدراسة مؤشرات مهمة تساعدنا على تقويم ما هو حاصل ومن ثم السعي إلى تقويمه من خلال التعرف على مواطن الضعف والخلل في أداء الإدارة والمعلمين.

٣ ـ تساعد نتائج هذا البحث في معرفة ما إذا كانت هناك حاجة إلى تخطيط برامج للتدريب الإداري لرفع الكفاءة الإدارية للمديرين أم لا، وتحديد توجهات هذه البرامج، وينطبق ذلك على المدرسين أيضا. هذا من شأنه مساعدة واضعي السياسات التعليمية وقادة التعليم على تبني استراتيجيات من شأنها رفع كفاءة المديرين والمعلمين وفعاليتهم.

٤ ـ وتأتي أهمية هذا البحث في أنه أجري على معلمي المرحلة الابتدائية ومديريها، في الوقت الذي ركزت فيه بعض البحوث في البيئة المحلية على المرحلة المتوسطة. فهو استجابة لتساؤلات مفادها «هل العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء للمهنة وبين الأنماط القيادية في المرحلة الابتدائية سوف تكون مماثلة لتلك النتائج على المرحلة المتوسطة والثانوية؟»

فروض البحث

في ضوء أسئلة البحث يمكن صياغة الفروض التالية :

١ ـ أن النمط القيادي التربوي الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.

٢ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوي الخبرة الطويلة وبين الخبرة القصيرة في أنماط القيادة الممارسة.

٣ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة التربوية الممارسة بين المديرين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك.

٤ ـ تميل درجات ولاء المعلمين لمهنة التدريس نحو الاتجاه الموجب.

٥ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وبين الخبرة القصيرة.

٦ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك.

٧ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًا بين درجات ولاء المعلمين لعملهم والأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية.

مفاهيم البحث

الأنماط القيادية

وهي مجموع الأساليب والممارسات التي يستخدمها مدير المدرسة في إدارته لمدرسته من جميع الجوانب الإدارية والتربوية والتعليمية. وقد كشف البحث في مجال القيادة التربوية عن تحديدات مختلفة لأنماط القيادة، وهي في هذا البحث النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي.

القيادة الديمقراطية

وهي تلك الممارسات التي ينفذها المدير في مدرسته وتمتاز بخصائص، منها اعتمادها على اللامركزية، والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم في صنع القرار وتنفيذه. كما تهتم هذه

القيادة بالعلاقات الإنسانية بين العاملين، وإثارة روح التعاون والتفاني، والقائد الديمقراطي لا ينفرد عادة بأي قرار بل يطلب إسهام الآخرين فيه، ويفوض بعض سلطاته لمرؤوسيه [١٧].

والقيادة الديمقراطية في هذا البحث تتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الديمقراطية التي حددتها الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

القيادة الأوتوقراطية

وهي الأساليب التسلطية التي يتبعها المدير في قيادة مدرسته وتتمثل في تركيز السلطة في يده، والتقيد بالتعليمات حرفيًا وسير العمل سيرًا روتينيًا. ويتبع هذا النمط طريقة توجيه الأعمال بواسطة الأوامر والتدخل في تفاصيل أعمال الأفراد، ولا يهتم بآراء المرؤوسين، وينصب الاهتمام في هذا النمط على إنجاز العمل ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية [١٧].

وتعرف القيادة الأوتوقراطية إجرائيًا في هذا البحث بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الأوتوقراطية التي حددتها الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

القيادة الترسلية

وهي تلك القيادة التي تتصف بالتساهل حيث يعطي القائد مرؤوسيه حرية كبيرة في ممارسة أعمالهم والانفراد في حل المشكلات التي تواجههم والسلبية في مواجهة المشكلات والتهرب من تحمل المسؤولية ومتابعة المرؤوسين.

وتعرف القيادة الترسلية إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الترسلية التي حددتها الاستبانة المستخدمة.

الـــــولاء

وهو مستوى الانتماء الذي يشعر به المعلم نحو مهنة التربية والتعليم، والذي يُعبر عنه بمدى حرصه على الاستمرار في هذه المهنة وارتباطه بها ومدى اهتمامه بتنمية مهاراته ومعارفه، ومدى شعوره بالرضا والارتياح والتزامه بالقواعد الأخلاقية والمهنية في عمله.

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مجموعة من البنود التي تمثل استبانة الولاء المستخدمة في هذه الدراسة كما تتبدى في التقرير الذاتي الكمي .

الخـــبرة

ويقصد بها الممارسة العملية للمهنة، ويعبر عنها بعدد السنوات التي قضاها المدير في مجال الإدارة المدرسية والمعلم في مجال التدريس .

المؤهل الدراسي

وهي الـدرجة العلمية التي يحملها المدير أو المعلم أثناء إجراء هذه الدراسة والتي تتراوح بين شهادة معهد المعلمين والدرجة الجامعية فما فوق .

الإجراءات المنهجية للبحث

أدوات البحث

أولا : استبانة الأنماط القيادية التربوية

لقـد استخـدم الباحثان أداة لقياس أنماط القيادة لدى مديري المدارس من إعداد باقـازي عام ١٤٠٤هـ، حيث تتكـون هذه الاستبـانـة من ٣٦ بنـدًا تمثل أنماط القيادة الـديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية بواقع ١٢ بندًا لكل نمط . ولقد قام معد الاستبانة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريق الإعادة على عينة من المدرسين السعوديين، فكانت معاملات الثبات كما في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . معامل الثبات بطريق الإعادة.

نمط القيادة	معامل الثبات
الأوتوقراطي	٠,٨٧
الديمقراطي	٠,٨٥
الترسلي	٠,٤٧

أما عن صدق الاستبانة، فقد استخدم الباحث صدق المحكمين حيث تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس في جامعة أم القرى، حيث تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة وقدرته على قياس الأبعاد المراد قياسها.

وفي دراسة أخرى قام كل من حسان والصياد بإعادة حساب تقديرات الثبات بطريق معامل ألفا لكرونباخ على عينة قوامها ٢٣٤ معلمًا من السعوديين، وقد أسفرت هذه الدراسة عن معاملات الثبات الموضحة في جدول رقم ٢ . ومعاملات الثبات في البيئة المحلية تعتبر مُرضية عند دراسة الظواهر السلوكية في المجالين النفسي والتربوي.

جدول رقم ٢ . تقديرات الثبات بطريق كرونباخ.

نمط القيادة	معامل الثبات
الأوتوقراطي	٠,٨٠
الديمقراطي	٠,٨٧
الترسلي	٠,٦٤
كامل الاستبانة	٠,٧٠

أما عن طريق تطبيق الاستبانة وتصحيحها، فتوجد أمام كل عبارة خمس إجابات هي: عالية جدًا، عالية، محايدة، منخفضة، منخفضة جدًا. ويطلب من المعلم أن يقرأ كل عبارة من عبارات الاستبانة والتي تمثل ممارسات ومواقف يمارسها المديرون. وعليه أن يحدد أن المدير يمارس هذا الموقف بدرجة عالية جدًا أو عالية. . . إلخ . وعند تصحيح الاستبانة تُعطى الإجابة عالية جدًا خمس نقاط، وعالية أربع نقاط، ومحايدة ثلاث نقاط، ومنخفضة نقطتين، ومنخفضة جدًا واحدة. وتعتمد الاستبانة على تقويم ممارسات المديرين من قبل المعلمين الذين يعملون معهم.

ثانيا: استبانة ولاء المعلم لمهنة التدريس

لقد طور الفرحان ورفاقه هذه الأداة واستخدمها في دراسة «قياس مدى ارتباط المعلمين بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها،» ثم قام بعد ذلك باحث آخر بدراسة

استطلاعية على هذه الأداء، أجرى بعدها عددًا من التعديلات على فقرات الاستبانة حتى أصبحت إحدى وأربعين فقرة. ثم قام بعد ذلك بدراسة ثبات الاستبانة عن طريق الإعادة فكان معامل الثبات ٠,٩١ . أما صدق الأداة، فقد عرض الباحث الاستبانة على لجنة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكمًا.

وفي البيئة المحلية قام الباحثان بدراسة الاستبانة، فقد تمت مناقشتها مع عدد من المحكمين تم حصر البنود التي تم الاتفاق عليها، حيث بلغت ٢٤ بندًا وذلك بعد حذف العبارات المتشابهة أو تلك التي ليس لها صلة بمفهوم الولاء.

أما عند ثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريق التقسيم النصفي حيث طبق على ٦٠ معلمًا، فكان معامل ثبات نصف الاختبار ٠,٧٣، وبعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات ٠,٨٥ .

أما عن تطبيق الاستبانة وتصحيحها، فتوجد أمام كل عبارة خمس استجابات تمثل مستويات أو درجات الولاء والارتباط بمهنة التدريس وهي: ضعيفة جدًّا، وضعيفة، ومتوسطة، وكبيرة، وكبيرة جدًّا. وعند تصحيح الاستبانة تعطى الإجابة كبيرة جدًّا خمس درجات، وكبيرة أربع درجات، ومتوسطة ثلاث درجات، وضعيفة درجتين، وضعيفة جدًّا درجة واحدة. وبهذا تدل الدرجات المرتفعة على الاستبانة على درجة عالية من الولاء والارتباط بالمهنة. أما الدرجات المنخفضة، فتدل على عدم الولاء والارتباط بالمهنة.

عينة البحث

لقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من المدرسين السعوديين الذين يعملون بالتدريس في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وقد روعي في هذه العينة تمثيل مختلف المناطق التعليمية بالمدينة. وطبقت عليهم استبانتان، حيث يقومون في الاستبانة الأولى بتحديد ممارسات المديرين الذين يعملون معهم وصولاً إلى معرفة النمط القيادي التربوي الذي يمارسه المدير في المدرسة من وجهة نظر المدرسين. وفي الاستبانة الثانية يقوم المعلمون بتقرير مدى انتمائهم وولائهم لمهنة التدريس. وقد بلغ عدد المدرسين الذين طبقت عليهم الاستبانة ١٩٦ مدرسًا وتم حذف ١٩ استبانة لعدم اكتمالها. وبذلك بلغ عدد أفراد العينة النهائية ١٧٧ معلمًا. ويبين جدول رقم ٣ خصائص العينة.

جدول رقم ٣. توزيع عينة المدرسين في ضوء الخبرة والمؤهل.

المتغير	الخبـــــرة			المؤهـــــــل		
العينة	فوق ٦ سنوات	دون ٦ سنوات	لم يحدد	جامعي	دون	لم يحدد
العدد	٨٥	٥٩	٣٣	٥٣	٩١	٣٣
النسبة	٤٨,٣	٣٣,٣٣	١٨,٦٤	٢٩,٩٤	٥١,٤٢	١٨,٦٤

التحليل الإحصائي

في سبيل تحليل البيانات إحصائيًا للحصول على إجابات عن فروض البحث قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ ـ استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد أكثر الممارسات القيادية انتشارًا لدى مديري المدارس.

٢ ـ استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٣ ـ استخدام معامل ارتباط بيرسون.

٤ ـ استخدام تحليل التباين لتحديد أثر متغيرات الخبرة والمؤهل على درجة ولاء المدرسين لمهنتهم وعلى أنماط القيادة التربوية للمديرين، وكذلك تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.

تحليل النتائج ومناقشتها

الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أن النمط القيادي التربوي الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخراج متوسط الممارسات الديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية التي يمارسها المديرون في إدارة المدارس الابتدائية. وقد اتضحت النتائج في جدول رقم٤.

جدول رقم ٤ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لأنماط القيادة التربوية الممارسة من قبل مديري المدارس الابتدائية .

نمط القيادة	حجم العينة	المتوسط	الانحرافات المعيارية
النمط الديمقراطي	١٧٧	٣٩,٤٨	١٠,٣٤
النمط الأوتوقراطي	١٧٧	٣٣,٢٨	٩,٢٧
النمط الترسلي	١٧٧	٢٩,٢٣	٧,٤١

يتبين من خلال مقارنة متوسطات الدرجات على الأنماط القيادية الكائنة التي يمارسها المديرون أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط وجودًا وممارسة، حيث بلغ متوسط الدرجات ٣٩,٤٨، يليه النمط الأوتوقراطي حيث بلغ متوسط الممارسات ٣٣,٢٨، ثم النمط الترسلي حيث بلغ متوسط الممارسات الترسلية ٢٩,٣٢ .

ولمعرفة دلالة الفروق بين الأنماط القيادية التربوية الممارسة، وفيما إذا كانت هذه الفروق جوهرية استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين، وقد اتضحت النتائج في جدول رقم٥ .

جدول رقم ٥ . دلالة الفروق في أنماط القيادة التربوية التي يمارسها مديرو المدارس الابتدائية باستخدام أسلوب تحليل التباين .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٩٣٥٥,٤١	٤٦٧٧,٧١	٥٦,٦٥	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	١٧٥	٤٣٦٠١,٤٩	٨٢,٥٨		

يتضح من جدول رقم ٥ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في ممارسة أنماط القيادة التربوية، حيث بلغت قيمة «ف» ٥٦,٦٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١، وهذا يدل بوضوح على وجود فروق بين أنماط القيادة الممارسة. وباستخدام اختبار «شيفيه» لتحديد

دلالة الفروق بين كل نمط قيادي والنمط الآخر تبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والأوتوقراطي لصالح النمط الديمقراطي . وأن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والترسلي لصالح الديمقراطي . وأن هناك فرقًا دالاً بين النمط الأوتوقراطي والترسلي لصالح الأوتوقراطي .

ويمكن تلخيص نتيجة الفرض الأول :

ـــ أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط استخدامًا وشيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية ، يليه النمط الأوتوقراطي ، ثم الترسلي ، كما قيس بالمتوسط وأسلوب تحليل التباين .

ـــ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين ممارسات هذه الأنماط كما بينت ذلك نتائج تحليل التباين واختبار شيفيه . ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حسان والصياد ، حيث أوضحا أن النمط الديمقراطي أكثر شيوعًا لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة ، ثم النمط الأوتوقراطي ، ثم النمط الترسلي . ورغم ذلك فإن المعلمين يريدون وجودًا أفضل للنمط الديمقراطي ، فقد بلغ متوسط الممارسات الديمقراطية الكائنة ٤٠,٧٩ درجة في مقابل ٥١,٩٧ درجة لما يجب أن يكون [٢ ، ص١٢٩] . كما توصلت العرادي إلى النتيجة نفسها ، حيث أوضحت أن النمط الأكثر شيوعًا في المرحلة المتوسطة هو النمط الديمقراطي يليه الديكتاتوري . أما النمط الترسلي ، فنادر الوجود [١١ ، ص٢١٣] . وفي المقابل أظهرت دراسة الهدهود والجبر [١٣ ، ص١١٦ ؛ ١٨] أن جميع النظار والناظرات يهتمون بالبعد الوظيفي كالاهتمام بالعمل والنظم والقوانين ، حيث يطغى هذا الاهتمام على الجوانب الإنسانية من عمل الإدارة في المراحل المتوسطة والثانوية . أما في المرحلة الابتدائية ، فإن ناظرات المدرسة أكثر اهتمامًا بالجانب الإنساني من النظار .

ولمعرفة أكثر الممارسات شيوعًا داخل كل نمط قيادي من وجهة نظر المعلمين الذين يعملون معهم قام الباحثان بحصر الممارسات الأوتوقراطية الشائعة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية جدًا وعالية . وذلك باستخراج النسب المئوية على كل بند أو مفردة من مفردات النمط الأوتوقراطي الاثنى عشرة والتي تشكل فيه كل مفردة ممارسة وسلوكًا معينًا ، وتم ترتيب هذه الممارسات ترتيبًا تنازليًا حسب تكرارها . واعتمد حصر الممارسات الأكثر شيوعًا التي وقعت في الأرباعي الأعلى وهي :

١ ـ يحرص المدير على أن يسير العمل سيرًا روتينيًا وفق التعليمات ٨٢, ٧٥٪

٢ ـ يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المعلمين ٤٥, ٦٦٪

٣ ـ يركز المدير السلطة في يده ٩٨, ٥٠٪

يلاحظ أن الممارسة التي شاع انتشارها بدرجة عالية جدًا ونالت الترتيب الأول هي حرص المدير على تسيير إدارته بشكل روتيني. وقد أفاد ٨٢, ٧٥٪ من المعلمين أن المديرين يمارسونها بشكل كبير جدًا، وقد تلى ذلك الممارسة التي تشير إلى أن المديرين يفرضون التعليمات على المعلمين دون محاولة جادة لإشراكهم في اتخاذها. وبعد ذلك أفاد ٥١٪ من المعلمين أن المديرين يركزون السلطة في أيديهم. وتشير الممارسة الثانية والثالثة إلى مركزية السلطة عند مديري المدارس الابتدائية.

أما عن الممارسات الفرعية داخل النمط الديمقراطي التي يشيع استخدامها بدرجة عالية عند المديرين فهي :

١ ـ يعمل المدير على سيادة روح التعاون في المدرسة ٧٥, ٧٢٪

٢ ـ يشارك المدير المعلمين في المناسبات المختلفة ١٣, ٧٠٪

٣ ـ يراعي المدير ظروف وقدرات المعلمين عند توزيعه للمسئوليات ٦٩, ٥٥٪

لقد أفاد ٧٥, ٧٢٪ من المعلمين أن مديري المدارس يعملون على سيادة روح التعاون في مدارسهم بدرجة عالية. وهذه الممارسة تشعر جميع أعضاء الهيئة التعليمية بأن العمل المدرسي متكامل لا يمكن تحقيقه إلا بالتعاون. ويلي ذلك مشاركة المديرين للمعلمين في المناسبات المختلفة، حيث أوضح ١٣, ٧٠٪ من المعلمين أن المديرين يمارسون ذلك بدرجة عالية. ومن الممارسات الديمقراطية الشائعة أن المديرين يراعون قدرات المعلمين عند توزيع المسؤوليات المدرسية عليهم. لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة باقازي [١٩، ص١٤٨] التي أوضحت أن الممارسات الفرعية الثلاث السابقة في النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي هي واحدة واحتلت الترتيب نفسه من حيث شيوع ممارستها.

أما عن أهم الممارسات الفرعية داخل النمط الترسلي فقد اتضح أن أكثر الممارسات شيوعًا هي :

١ ـ ينقاد المدير لطلبات المعلمين ٢٦, ٣٢٪

٢ ـ ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية ٠٦, ٣٠٪

٣ ـ يتميز المدير بالسلبية في حل المشكلات المدرسية ٢٥,٨٠٪

يتضح أن النسبة المئوية للممارسات الترسلية والشائعة منخفضة إذا ما قُورنت بنسب الممارسات الشائعة في النمطين السابقين. فقد أفاد ٣٢,٢٦٪ من المعلمين أن المديرين ينقادون لطلبات المعلمين، ويلي ذلك انفراد أعضاء هيئة التدريس بمعالجة المشكلات التربوية في ضوء آرائهم الشخصية، ثم تميز المدير بالسلبية في حل المشكلات المدرسية، حيث أوضح ٢٥,٨٪ من المعلمين أن المديرين يمارسون ذلك.

الفرض الثاني

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة في أنماط القيادة التربوية الممارسة.

الفرض الثالث

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك في أنماط القيادة التربوية الممارسة.

للتعرف على أثر متغيرات خبرة المدير ومؤهله باعتبارها متغيرات مستقلة على ممارسة أنماط القيادة التربوية كمتغيرات تابعة، فقد استخرج الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث وهي ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة، والجامعيين ومن هم دون ذلك على متغيرات الأنماط القيادية. ويبين جدول رقم٦ المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث، ويبين جدول رقم٧ تحليل التباين الأحادي.

يظهر من جدول رقم ٧ بالنسبة إلى متغير الخبرة أن هناك فروقًا في الممارسات الديمقراطية بين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة، حيث بلغت قيمة «ف» ٤,٨٠ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٣. وباستخدام اختبار شيفيه لمعرفة أي المجموعتين أكثر استخدامًا للديمقراطية تبين أن المجموعتين مختلفتان في الممارسات الديمقراطية، وأن مجموعة الخبرة الطويلة أكثر استخدامًا للممارسات الديمقراطية من الخبرة القصيرة.

جدول رقم ٦ . متوسطات درجات المديرين على أنماط القيادة الثلاثة تبعًا للخبرة والمؤهل .

المتغيرات التابعة المتغيرات المستقلة	حجم العينة	متوسط النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي
خبرة المدير				
١ ـ فوق ٦ سنوات	٩٨	٤٠,٤٢	٣٢,١٧	٢٩,١٥
٢ ـ دون ٦ سنوات	٤٩	٣٦,٣٩	٣٦,٢٥	٣١,٤٥
مؤهل المدير				
١ ـ جامعي	٣٦	٣٨,٩٢	٣٥,٠٣	٣١,٠٣
٢ ـ دون ذلك	١١١	٣٩,١٣	٣٣,٠٥	٢٩,٥٦

جدول رقم ٧ . تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الممارسات الديمقراطية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمتغيرات الخبرة والمؤهل .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	٥٣٠,٦٩	٤,٨٠	٠,٠٣
المؤهل	١	٦٣,٦٠	٠,٥٨	٠,٤٤
الخبرة × المؤهل		٤٠٩,٧٤	٣,٧١	٠,٠٥

وتشير هذه النتيجة إلى أن للخبرة دورًا في ممارسة النمط القيادي التربوي الديمقراطي وأن ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخدامًا لهذا النمط . وقد يكون ذلك منطقيًا لأن ذوي الخبرة القصيرة يكونون أقل ألفة بالمواقف التربوية المختلفة وأقل قدرة على التفاعل مع المتغيرات التعليمية ، وأقل خبرة في مواجهة المشكلات ، مما قد يدفع المديرين إلى ممارسة سلوكيات أوتوقراطية كالاعتراض وإصدار الأوامر والتعليمات ، ومن ثم البعد عن الأسلوب الديمقراطي في قيادة المدرسة .

وقد وجد برسكوت Prescott وآخرون أن من لديهم خبرة قليلة في الممارسة التعليمية يميلون إلى استخدام الاعتراض والضبط أكثر من التوجيه غير المباشر ، على عكس من لديهم خبرة طويلة فهم يهتمون قليلاً بالضبط وتركيز السلطة في أيديهم ويهتمون بالمشاعر والعلاقات الدافئة[٢٠ ، ص٩٦] .

أما بالنسبة لمتغير المؤهل، فقد بينت النتائج في جدول رقم٦ وجدول رقم٧ أن متوسط الممارسات الديمقراطية للمديرين الجامعيين ٩٢ و٣٨ وغير الجامعيين ١٣ و٣٩، وأن الفرق بين المجموعتين غير دال إذ بلغت قيمة ف ٥٨, ٠ ، وهذا يعني أن المؤهل لا أثر له على ممارسة النمط الديمقراطي.

أما بالنسبة لتفاعل متغيرات الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أن لها أثرًا على ممارسة النمط الديمقراطي إذ بلغت قيمة ف ٣,٧١ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ . ولدى تحليل متوسطات الدرجات على النمط الديمقراطي للتفاعل بين الخبرة والمؤهل اتضحت النتائج الموضحة في جدول رقم٨.

جدول رقم ٨. متوسط درجات المديرين على النمط الديمقراطي تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط درجات المجموعات على النمط الديمقراطي
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٣	٤٥,٦٢
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٨٥	٣٩,٦٢
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٢٣	٣٥,١٣
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٦	٣٧,٥٠

يوحي جدول رقم ٨ أن ذوي الخبرة فوق ست سنوات ولديهم المؤهل الجامعي أكثر ممارسة للديمقراطية. ويلي ذلك الخبرة الطويلة مع المؤهل دون الجامعي. وهذا يعزز النتيجة السابقة بأن متغير الخبرة أقوى وله أثر أكثر على ممارسة الديمقراطية، سواء أكان المؤهل جامعيًا أو غير جامعي.

أما بالنسبة لأثر كل من الخبرة والمؤهل على الممارسات الأوتوقراطية التي يتبعها مديرو المدارس الابتدائية، فقد بينت نتائج تحليل التباين الأحادي ما هو موضح في جدول رقم٩.

يتضح من جدول رقم ٩ بالنسبة للخبرة أن هناك فرقًا في الممارسات الأوتوقراطية يُعزى إلى الخبرة. فقد بلغت قيمة ف ٦,٤٥ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، وباستخدام

جدول رقم ٩. تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الممارسات الأوتوقراطية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمتغيري الخبرة والمؤهل.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	٥٤١,٥٠	٦,٤٥	٠,٠١
المؤهل	١	٣,٥٤	٠,٠٤	٠,٨٣
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	٤٩٠,٧٧	٥,٨٤	٠,٠١

اختبار شيفيه لتحديد أي المجموعتين أكثر استخدامًا للأوتوقراطية اتضح أن المجموعتين مختلفتان وغير متجانستين وأن المجموعة ذات الخبرة القصيرة أكثر استخدامًا وممارسة للنمط الأوتوقراطي.

أما بالنسبة لمتغير المؤهل، فقد تبين من تحليل التباين أن قيمة ف ٠,٠٤ وأنها غير دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى أن المؤهل لا أثر له على استخدام النمط الأوتوقراطي.

أما عن تفاعل متغير الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أن قيمة ف بلغت ٥,٨٤ وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن هناك أثرًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل على ممارسة النمط الأوتوقراطي. ولدى تحليل متوسطات الدرجات للتفاعل بين الخبرة والمؤهل على متغير الأوتوقراطية اتضحت النتائج الموضحة في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. متوسط درجات المديرين على النمط الأوتوقراطي تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط درجات المجموعات على النمط الأوتوقراطي
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٣	٢٨,٣٨
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٨٥	٣٢,٧٥
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٢٣	٣٨,٧٨
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٦	٣٤,٠٠

يوحي جدول رقم ١٠ أن ذوي الخبرة القصيرة ولديهم مؤهل جامعي أكثر استخدامًا للأوتوقراطية يلي ذلك الخبرة القصيرة مع المؤهل دون الجامعي. ويفهم من هذا أن للخبرة

دورًا أكبر على ممارسة النمط الأوتوقراطي وأنه كلما نقصت الخبرة زادت الأوتوقراطية، سواء أكان المدير جامعيًا أو غير جامعي.

وللتحقق من أثر الخبرة والمؤهل كمتغيرات مستقلة على المهارسات الترسلية التي يتبعها مديرو المدارس الابتدائية، فقد بينت نتائج تحليل التباين الأحادي كما في جدول رقم ١١.

جدول رقم ١١. تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات المهارسات الترسلية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمستوى الخبرة والمؤهل.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	١٧٢,١٩	٣,٠٧	٠,٠٨
المؤهل	١	٩,١٨	٠,١٦	٠,٦٨
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	٦١,٨٦	١,١٠	٠,٢٩

يتضح من جدول رقم ١١ أنه لا يوجد فروق بين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة في المهارسات الترسلية، حيث بلغت قيمة «ف» ٣,٠٧ وهي غير دالة. كما أنه لا يوجد أثر لمؤهل المدير في المهارسات الترسلية، حيث بلغت قيمة «ف» ١٦, ٠ وهي غير دالة. كما أنه لا يوجد أثر لتفاعل الخبرة مع المؤهل على المهارسات الترسلية.

الفرض الرابع

تميل درجات ولاء المعلمين لمهنة التدريس نحو الاتجاه الموجب. إن المدى النظري المتطرف في الاتجاه الموجب والسالب لدرجات الولاء نحو مهنة التدريس في ضوء الاستبانة المستخدمة تتراوح ما بين ٢٦ و١٣٠ درجة. وأن درجة الحياد، أي حياد الولاء ممثلاً في الدرجة التي تشير إلى الولاء المتوسط هي ٧٨ درجة. وقد أوضح كريش وكروتشفيلد Crech و Crutchfield أن درجة الحياد (أي الدرجة الوسطى بين الاتجاه الموجب والاتجاه السالب) أساسية في تحديد الاتجاه. فإذا زادت درجة الاتجاه على نقطة الحياد كان ذلك دليلاً على اتجاه موجب في حالة ما إذا كانت الدرجة العالية تشير إلى الاتجاه الإيجابي. أما إذا كانت درجة الاتجاه أقل من درجة الحياد فإن ذلك يشير إلى الاتجاه السلبي[٢١، ص١٢٣].

وفي ضوء ذلك أظهرت نتائج البحث بعد استخراج المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعلمين على استبانة الولاء أن درجات الولاء عند المعلمين لمهنة التدريس تراوحت بين ٤٧ و١٢١ بمتوسط قدره ٩٦,٩٢ وانحراف معياري ١٠,٤ . لذلك ووفقًا لدرجة الحياد «٧٨» يمكن القول إن متوسط درجات الولاء عند المعلمين بلغت ٩٦,٩٢ قد تجاوزت نقطة الحياد بالاتجاه الموجب بحوالي ١٩ درجة مما يدل على أن ولاء المعلمين نحو مهنة التدريس يميل إلى الاتجاه الموجب.

وإذا دققنا النظر في النسبة المئوية لتكرارات أبعاد الولاء لوجدنا أن:

- نسبة الذين أبدوا ولاءً ضعيفًا جدًّا بلغت ٠,٠٪.
- نسبة الذين أبدوا ولاءً ضعيفًا بلغت ٠,٦٪.
- نسبة الذين أبدوا ولاءً متوسطًا بلغت ٤,٥٪.
- نسبة الذين أبدوا ولاءً كبيرًا بلغت ٧٤٪.
- نسبة الذين أبدوا ولاءً كبيرًا جدًّا بلغت ٢٠,٩٪.

وهذه النتيجة تشير إلى الاتجاه الموجب لولاء المعلمين نحو مهنة التدريس، وبذلك تحقق الفرض الرابع.

الفرض الخامس

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وذوي الخبرة القصيرة.

الفرض السادس

هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين الحاصلين على درجات علمية جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك.

ولمعرفة الآثار التي تُعزى إلى متغيري خبرة المدرس ومؤهله كمتغيرين مستقلين على ولائه لعمله كمتغير تابع، فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث ـ مجموعة المدرسين ذوي الخبرة الطويلة ومجموعة ذوي الخبرة القصيرة، ثم مجموعة المدرسين المؤهلين جامعيًا وأولئك الذين هم دون ذلك ـ كما تم استخدام تحليل

التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين هذه المجموعات كما يتضح في جدول رقم١٢ وجدول رقم١٣ .

جدول رقم ١٢ . متوسطات درجات المدرسين على استبانة الولاء لمهنة التدريس تبعًا للخبرة والمؤهل .

المتغير التابع المتغيرات المستقلة	حجم العينة	متوسط درجات الــــولاء
الخــــبرة :		
فوق ٦ سنوات	٨٥	٩٧,٦٦
دون ٦ سنوات	٥٩	٩٥,٣١
المؤهــل :		
جامعــــي	٥٣	٩٧,٢١
دون ذلك	٩١	٩٦,٤٠

جدول رقم ١٣ . تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لدرجات الولاء لمهنة التدريس تبعًا لمتغيرات الخبرة والمؤهل .

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخــــبرة	١	١٩٢,٩٤	١,٦٦	٠,١٩
المؤهـــــل	١	١٢٠,٢٤	١,٠٣	٠,٣١
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	١٩٢,٢٣	١,٦٥	٠,٢٠

يتضح من جدول رقم ١٣ أن خبرة المدرس لا تؤثر على درجة ولائه لعمله، حيث بلغت قيمة ف ١,٦٦ وهي غير دالة . وعليه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين المدرسين ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة . وهذه النتيجة تنفي الفرض الخامس وتتعارض معه، وهي مخالفة لما هو متوقع . ورغم ذلك فهي تتفق مع عدد من البحوث، ففي دراسة مساد[٨] في الأردن تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٥ بين

متوسطات درجات ولاء المعلمين الذين تزيد خبرتهم على ثلاث سنوات والذين تقل عن ثلاث سنوات. وتتفق مع دراسة العرادي[١١] في الرياض التي أظهرت أنه لا علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة المتوسطة وبين متغير الخبرة. كما بينت دراسة حسان والصياد[٢] في مكة المكرمة أن معامل الارتباط بين متغير الخبرة والرضا الوظيفي غير دال إحصائيًا.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة أسكاري Ascare حيث دلت على أن الخبرة في التعليم لها أثر على درجة ولاء المعلم للمهنة، كما تتعارض مع دراسة الفرحان وزملائه التي توصلت إلى ازدياد درجة الولاء مع ازدياد سنوات الخدمة[١٥].

أما بالنسبة لمتغير المؤهل فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن مؤهل المدرس لا يؤثر على درجة ولائه لعمله، حيث بلغت قيمة ف ١,٠٣ وهي غير دالة. وعليه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين درجات المدرسين الجامعيين وغير الجامعيين على استبانة الولاء لمهنة التدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البابطين التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير للمؤهل على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم[١٦].

أما عن تفاعل متغيري الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أيضًا أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل على درجة ولاء المدرس لمهنة التدريس كما يتضح من جدول رقم١٣، ولكن نظرة فاحصة على متوسطات درجات الولاء تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل الموضحة في جدول رقم١٤ توحي أن الخبرة الطويلة فوق ست سنوات مع المؤهل الجامعي للمدرس تزيد من درجة ولاء المعلم لمهنة التدريس.

جدول رقم ١٤. متوسط درجات المدرسين على استبانة ولاء المعلم لعمله تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط الدرجات على الولاء
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٨	١٠١,٣٣
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٦٧	٩٦,٦٧
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٣٥	٩٥,٠٨
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٤	٩٥,٦٣

وفي ضوء هذه النتائج تبين الدراسة أن ولاء المعلم لمهنته لا يرتبط بعدد سنوات الخبرة أو المؤهـل أو حتى التفـاعل بينهما، وإنما يرتبط بمتغيرات أخرى أشار إليها الباحثون في دراساتهم ومنها الراتب كما يرى الصياد ونوع المؤهل «تربوي أو غير تربوي.» وليس المؤهل ذاته كما يرى عبدالرحيم، وكذلك نمط القيادة التربوية لمدير المدرسة كما ورد عند باحثين كثيرين سبق ذكرهم.

الفرض السابع

هنـاك ارتبـاط دال إحصـائيًا بين درجـات ولاء المعلمين لعملهم والأنماط القيادية التربوية لمديري المدارس الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخراج معامل الارتباط بين درجات ولاء المعلم لمهنة التدريس وبين أنماط القيادة التربوية، وقد اتضحت النتائج في جدول رقم ١٥.

جدول رقم ١٥ . متوسط درجات المدرسين على استبانة ولاء المعلم لعمله تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

المتغـــــيرات	ولاء المعلم للمهنة	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	+ ٠,٢٢١	٠,٠٠٣١
النمط الأوتوقراطي	- ٠,٠٩٩	٠,١٨٦
النمط الترسلي	- ٠,٢٨٤	٠,٠٠٠١

يتضح من جدول رقم ١٥ أن هناك ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بين الولاء للمهنة والنمط الديمقراطي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون + ٢٢١, ٠، وهو ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠١, ٠ مما يعني أن القيادة الديمقراطية لها تأثيرها الموجب على الولاء، فكلما توافر المناخ الديمقراطي في المدرسة ارتفع معدل الولاء عند المعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن القيادة التربوية الديمقراطية تولي العلاقات الإنسانية المدرسية أهمية كبيرة فتدرك

الإدارة احتياجات المدرسين من تقبل وتقدير وتشجيع، كما تدرك أهمية مشاركتهم الفعالة في اتخاذ القرارات وتحميلهم المسؤولية. وبهذا تتيح لهم نموًا مهنيًا ونفسيًا مناسبين ينعكس على درجة ارتباطهم وولائهم للمهنة[٢٢، ص٢٠١].

وعلى النقيض من ذلك نجد أن هناك ارتباطًا سالبًا بين القيادة الأوتوقراطية ودرجة الولاء، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون - ٠,٠٩٩ وهو ارتباط سالب ولكنه غير دال. كما أن هناك ارتباطًا سالبًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ وبين درجة الولاء والنمط الترسلي، مما يشير إلى أنه كلما شاع النمط الترسلي أثر سلبًا على درجة الولاء.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حسان والصياد، حيث أوضحا أن هناك ارتباطًا موجبًا دالاً عند مستوى ٠,٠٠١ بين القيادة الديمقراطية والرضا عن التدريس، وأن هناك ارتباطًا سالبًا بين القيادتين الأوتوقراطية والترسلية وبين الرضا عن المهنة[٢، ص١٣١]. وفي دراسة أخرى تبين أن المعلمين يكونون أكثر ولاءً للمهنة في المدرسة التي يستخدم مديرها النمط الديمقراطي[٢٣؛ ٢٤]. وتتفق هذه مع دراسة Lynn التي أوضحت أن ولاء المعلمين ورضاهم عن عملهم له علاقة موجبة بالقيادة الديمقراطية التي تشارك المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية، وتساعد على بناء مناخ اجتماعي مريح لجميع العاملين[٨، ص٤٧].

وفي دراسة العرادي [١١، ص٢١٣] والبابطين [١٦، ص٢١٤] تبين أن هناك علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي لمدير المدرسة ومستوى الرضا الوظيفي عن مهنة التدريس، وأن هناك علاقة سالبة مع النمطين الأوتوقراطي والتسيبي.

النتائج العامة

لقد أسفر البحث عن النتائج العامة التالية:

١ ـ أن النمط القيادي التربوي الأكثر شيوعًا وممارسة من قبل مديري المدارس الابتدائية هو النمط الديمقراطي كما اتضح ذلك من خلال أسلوبي المتوسط الحسابي وتحليل التباين. ويلي ذلك النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات في البيئة المحلية أجريت على المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢ ـ أن أكثر الممارسات الديمقراطية شيوعًا لدى المديرين هي:

ا) إثارة روح التعاون بين أعضاء الهيئة التعليمية.

ب) مشاركة المدير الاجتماعية للعاملين معه في المناسبات المختلفة.
جـ) مراعاة ظروف المعلمين وقدراتهم عند توزيع المسئوليات.
وهذه الممارسات يجب تدعيمها وتعزيزها لما لها من دور كبير على رفع الروح المعنوية للمعلمين وإخلاصهم في عملهم.

٣ ـ أن أكثر الممارسات الأوتوقراطية الممارسة حاليًا هي:
ا) التقيد بالتعليمات حرفيًا وسير العمل سيرًا روتينيًا.
ب) فرض القرارات والتعليمات فرضًا.
جـ) المركزية في السلطة وتركيز السلطة في يد المدير.
ولاشك أن هذه الممارسات تعوق العمل التربوي وتحول دون الأداء الوظيفي الفعال للمعلمين كما أنها تهمل الجانب الإنساني لهم.
أما عن الممارسات الترسلية فهي نادرة إلى حد كبير حيث كانت تكراراتها ضعيفة، أما أكثرها شيوعًا فهي:
ـ الانقياد لطلبات المعلمين.
ـ السلبية في حل المشكلات.
ـ انفراد المدرسين بآرائهم في مواجهة المواقف والمشكلات التربوية.

٤ ـ أن ممارسة أنماط القيادة التربوية كمتغير تابع يرتبط بالخبرة ولا يرتبط بالمؤهل كمتغيرات مستقلة وقد اتضح ذلك من:
ا) أن ذوي الخبرة الطويلة من المديرين في الإدارة المدرسية أكثر استخدامًا للنمط الديمقراطي من ذوي الخبرة الأقل، وأن المجموعة الأخيرة أكثر استخدامًا للنمط الأوتوقراطي.
ب) أن المؤهل «جامعي، دون جامعي» ليس له أثر دال إحصائيًا على أنماط القيادة التربوية، حيث لم تكشف النتائج عن فروق دالة بين المجموعتين.
جـ) هناك أثر لتفاعل الخبرة مع المؤهل على الممارسات الديمقراطية والأوتوقراطية. فقد اتضح أن مجموعة الخبرة الطويلة مع المؤهل الجامعي أكثر استخدامًا للديمقراطية، وأن مجموعة الخبرة القصيرة مع المؤهل الجامعي أكثر استخدامًا للأوتوقراطية. وهذا يشير إلى أن دور الخبرة على نمط القيادة أكثر من دور المؤهل.

٥ ـ أن ولاء المعلمين لمهنة التدريس وارتباطهم بها يميل نحو الاتجاه الموجب، فقد ذكر ٧٤٪ من المعلمين أن ولاءهم كبير في حين أن نسبة الذين أشروا على الولاء الضعيف قليل جدًّا. ولابد من تدعيم ولاء المعلمين وتعزيزه بعوامل متعددة لأن ذلك ينعكس إيجابيًّا على تحصيل التلاميذ وعلى تنمية شخصياتهم. ومن أهم العوامل التي أكدتها البحوث لتعزيز ولاء المعلم وإخلاصه الاهتمام بالجوانب الإنسانية للمعلم ثم تقديم الحوافز المادية المجزية وإعداده إعدادًا تربويًّا.

٦ ـ لم يثبت من الدراسة أن هناك علاقة بين كل من الخبرة والمؤهل والولاء لمهنة التدريس. فقد اتضح أنه ليست هناك فروق بين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة والقصيرة في درجة الولاء وليست هناك فروق في درجة الولاء تُعزى إلى المؤهل، وهذا يوضح وجود عوامل أخرى أكثر تأثيرًا على الولاء.

٧ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًّا بين درجة الولاء ونمط القيادة التربوية، وأن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابيًّا مع درجة الولاء، في حين يرتبط النمط الأوتوقراطي والترسلي ارتباطًا سالبًا مع الولاء. وهذه النتيجة أكدتها معظم الدراسات التي أجريت في بيئات عربية وأجنبية سبق ذكرها.

٨ ـ يتضح مما سبق أن ولاء المعلمين في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض إيجابيًّا، وأن هذا الولاء يرتبط بصورة دالة إحصائيًّا مع النمط القيادي للمدير. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لأن الجو الديمقراطي يشيع جوًا من الثقة المتبادلة بين القائد والعاملين ويوفر مناخًا اجتماعيًّا مناسبًا يعمل فيه الجميع في تعاون وتكاتف، حيث يشارك العاملون المدير في اتخاذ القرارات وتكون العلاقة الإنسانية محور الاهتمام القائد مما يرفع بالتالي من كفاءة المعلم ودرجة إخلاصه وولائه لمهنته. ولكن الولاء لا يرتبط بالخبرة أو المؤهل أو التفاعل بينهما.

إن النتيجة السابقة تشير إلى أن العلاقة بين متغير الولاء والنمط القيادي التربوي في المدرسة الابتدائية تسير في اتجاه البحوث الأخرى نفسها التي تشير إلى هذه العلاقة في المرحلة المتوسطة والثانوية، مما يجعلنا أقرب إلى قبول التعميم بصحة العلاقة الارتباطية بين الولاء والإخلاص للتعليم ونمط المدير القيادي في مراحل التعليم كافة.

المراجع

[١] Heichberger, R.L. "Creating the Climate for Humanistic Change in the Elementary School with Principals as Change Agents." *Education*, 96, No.2(1975), 106-12.

[٢] حسان، حسن، وعبدالعاطي الصياد. «البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة السعودية المتوسطة.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٧(١٩٨٦م)، ص ص٩٧-١١٤.

[٣] دواني، كمال، وعيد ديراني. «العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن.» *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، م١١، ع٦(١٩٨٠م)، ص ص١٠٩-١٣٧.

[٤] العلي، سامح. «تأثير نمط ممارسات مدير المدرسة الثانوية ومؤهله وخبراته على علاقات المعلمين الشخصية واتجاهاته التعليمية نحو الطلاب في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٤م.

[٥] ثيودوري، جورج. «تأثير أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م٢، ع١(١٩٨٢م)، ص ص٩٥-١٠٧.

[٦] Biester, T. et al. "Effects of Administrative Leadership on Students Achievement." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 23-27 1984, pp.7-9.

[٧] Pavan, B.N., and N. Reid. "Espoused Theoretical Frameworks and Leadership Behaviors of Principals in Achieving Urban Elementary School." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7 1991, 5-10.

[٨] مساد، أحمد. «العلاقة بين نمط القيادة لمدير المدرسة وولاء المعلم لعمله.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٩م.

[٩] Clough, D.B. "Trends in Elementary School Administration." Conference Paper Address to the Southeastern Regional Workshop of the Arkansas Association of Elementary Principals, Risen, 1988.

[١٠] Shin, A. "A Study of the Relationship among the Principals Leadership Style, Teachers Need Orientation and the Degree of Teachers Satisfaction with their Principals Job Performance." *Ed. D. Dissertation*, 37, No.1(1975).

[١١] العرادي، نوال. «الرضا لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقته بأنماط الإدارة التربوية السائدة.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٤ (١٩٨٨م)، ص ص١١-١٤.

[١٢] الأحمد، عبدالرحمن وآخرون. *دراسة أنماط وأساليب الإدارة المدرسية بمراحل التعليم العام في الكويت*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٥م.

[١٣] الهدهود، دلال، وزينب الجبر. «النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٨ (١٩٨٩)، ص ص٨٧-١٢٤.

[١٤] Evans, K. *Attitudes and Interest in Education*. London: Routledge, 1965.

[١٥] الفرحان، إسحق وآخرون. «قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التعليم وولائهم والعوامل المؤثرة في ذلك.» دراسة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٧٩م.

[١٦] البابطين، عبدالرحمن. «المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض.» *رسالة الخليج العربي*، ع٣٥ (١٩٩٠م)، ص ص٢١١-٢١٥.

[١٧] Morphet, E., et al. *Educational Organization and Administration Concepts, Practices and Issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.

[١٨] Al-Hadhood, D. "Leadership Behavior of Elementary Public School Principals as Percieved by Teachers and Principals in the State of Kuwait." Unpublished Doctoral dissertation, Los Angeles, University of Southern California, 1984.

[١٩] باقازي، محمد. «الأنماط الإدارية بمدارس مكة المكرمة وأثرها على المعلم.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ.

[٢٠] عبدالرحيم، طلعت. «خبرة العام الأول في مهنة التدريس وتأثيرها على الاتجاهات النفسية لخريجي الكليات التربوية.» *مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ع٢ (١٩٨٤م)، ص ص٨٥-١٠٣.

[٢١] هرمز، صباح. «اتجاهات طلبة كلية الشريعة بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، م٧، ع٢٥ (١٩٨٢م)، ص ص١١٣-١٣٤.

[٢٢] المنيع، محمد. «أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، ع١، ٢، *العلوم التربوية* (١٩٨٩م)، ١٩٥-٢٢٢.

[٢٣] Dow, I., and W. Oakley, "School Effectiveness and Leadership." *Alberta Journal of Educational Research*" 38, 1992, 33-47.

[٢٤] Peterson, R.D. "Effects of Democratic Leadership Instruction on Elementary School Faculty Meetings." Final Report. Wayne State Univ., Detroit, Mich., 9 Aug. 1968, pp.15-18.

The Leadership Styles of Elementary School Principals, the Loyalty of Teachers to Their Jobs and Their Relationship to Some Variables

Mohammed H. Alsaigh* and Mahmoud A. Hussain**

Associate Professor and Dean, and Associate Professor,
Teachers Training College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study is to identify the popular educational leadership styles used by elementary school principals in Riyadh. It also aims to identify the loyalty of teachers to their jobs and their relationship to qualification and experience. Two questionnaires were given to 177 Saudi teachers teaching in elementary schools in Riyadh. The following results were obtained:

- The democratic leadership style is the most popular style used by principals.
- There is no significant difference in the pattern of educational leadership due to qualification of principals while there is significant difference due to experience.
- There are no significant differences in the degree of teachers loyalty due to qualification and experience.
- There is a significant correlation between the types of educational leadership and the degree of teachers loyalty.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٣ - ٣٣٣ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة: دراسة تجريبية

عبدالرحمن صالح عبدالله* وفتحي حسن ملكاوي**

** أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عُمان، و** أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمـان، الأردن*

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة. وقد أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وعددهم ثلاثون طالبًا وست عشرة طالبة. وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. واستمرت الدراسة ثلاثة عشر أسبوعًـا. وفي أثنـاء هذه الفـترة تعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تلاوة السور التالية: التكوير، الطلاق، التحريم، الصافات، ص، والزمر.

وقد استخدمت في هذه الدراسة سبعة اختبارات هي: الاختبار القَبْلي وثلاثة اختبارات في سورة التكوير أعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر، واختبار في الأسبوع الرابع أيضًا تضمن تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم، واختبار في الأسبوع الثامن تضمن تلاوة آيات من سورة الصافات، واختبار في الأسبوع الثالث عشر تضمن تلاوة آيات من سورة الزمر. وقومت لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أعضـاء أداء الـطلبة في هذه الاختبارات السبعة. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Two-Way ANCOVA . وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى α = ٠,٠٥ في خمسة اختبارات، مما يعني أن عامل الزمن لم يفقد مختبر اللغة أثره الواضح في تعلم أحكام التلاوة. ثم إن الدراسة لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة، أي أن أثر مختبر اللغة في تعلم التلاوة لم يختلف باختلاف جنس الطلبة مع مرور الوقت.

المقدمـة

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد: فإنَّ الوقت نعمة من نعم الله الكثيرة التي لا تعد ولا تحصى. فالله سبحانه وتعالى سخَّر لنا الليل والنهار وأقسم في سور عديدة بأوقات معينة، منها: الفجر، والضحى، والعصر، والنهار، والليل، والليالي العشر. وعندما يقسم جلَّت قُدرته بشيء من مخلوقاته فإنه ينبه إلى أهميته وعظيم قدره[١، ص٥]. كما أنَّ معلم البشرية محمدًا صلى الله عليه وسلم، بيَّن أهمية الوقت وحث المسلم على حسن الانتفاع به. روى الإمام الترمذي رحمه الله أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: «لا تزول قدما عبدٍ حتى يُسأل عن عُمره فيما أفناه، وعن عِلمه فيما فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه، وعن جسمه فيما أبلاه»[٢، جـ٤، ص٦].

وطالب العلم الذي يدرك حقيقة التوجيهات الإسلامية المتصلة بالوقت يواظب على طلب العلم، ويحرص على اكتسابه، فلا يذهب شيء من وقته في غير العلم إلا بقدر الضرورة للأكل والشرب والراحة[٣، ص٦٠]. وقد عدد برهان الإسلام الزرنوجي ستة عوامل مؤثرة في تحصيل العلم منها عامل الوقت. جاء في كتابه *تعليم المتعلم طريق التعلم*:

ألا لا تنالُ العِلمَ إلا بستَّة ... سأُنبيك عن مجموعها ببيان

ذكاءٌ وحرصٌ واصطبارٌ وبلغة[1] ... وإرشاد أُستاذ وطول زمان [٤، ص١٤]

وحيث إن الوقت أحد العوامل المؤثرة في التعلم فإنَّ مراعاة الوقت الملائم للتعلم قضية على جانب كبير من الأهمية. وجاءت السنة المطهرة لتؤكد على ضرورة مراعاة المربي الوقت الملائم للتعلم. روى الإمام البخاري، رحمه الله، أن الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود قال: «كان النبي صلى الله عليه وسلم، يتخوَّلنا بالموعظة في الأيام مخافة السآمة علينا»[٥، جـ١، ص٢٥].

ويرى الإمام ابن حجر العسقلاني أن هذا الحديث الشريف يدل على ترك الاستمرار في التعلم خشية الملل وإن كانت المواظبة مطلوبة[٦، جـ١، ص١٦٣]. وقد سار المربون المسلمون على هذا النهج النبوي، فحرصوا على تحديد الأوقات الملائمة للتعلم. فابن

---

١ البَلَغَة: ما يكفي من القوت لسد الحاجة.

جماعة ـ على سبيل المثال ـ يذكر أن أجود الأوقات للحفظ السحر، والإبكار، وأن أجودها للمطالعة الليل[٧، ص ص٧٢-٧٣]. وهذا يدل على أن الحالة النفسية للمتعلم هي أحد العوامل المؤثرة في المواظبة، لذا يمكن القول إن عامل الوقت لا يترك أثره على عملية التعلم بمعزل عن الحالة النفسية عند المتعلمين.

ومن العوامل الأخرى المؤثرة في الوقت الذي يكرسه المتعلم للتعلم طبيعة المادة التعليمية. فالمادة التعليمية الصعبة، أو المهمة تحتاج إلى وقت أطول من تلك التي تكون سهلة، أو أقل أهمية. والقرآن الكريم هو كتاب الله المتعبد بتلاوته، وهو في هذا يتفرد عن سائر المؤلفات التي يقرأها كل متعلم في حياته. والإنسان المسلم حريص على تلاوة آيات الله في كتابه العزيز، لأن تلاوة كل حرف تعود عليه بعشر حسنات. ثم إن القرآن الكريم يتفلت من صدور الرجال. قال صلى الله عليه وسلم: «استذكروا القرآن، فلهو أشدُّ تفصِّيا[٢] من صُدور الرجال من النَّعم بعُقلها»[٨، جـ١، ص٥٤٤].

ولا شك في أن تفلت القرآن يزداد عند أولئك الذين لا يتلون القرآن إلا في المناسبات. ومعنى هذا أن عامل الوقت أحد الأسباب الرئيسة لنسيان العلم عند كل من لا يحسن الاستفادة منه. وخير لكل مسلم أن يخصص جزءًا من يومه ـ ولو كان دقائق معدودات ـ لتلاوة كتاب الله العزيز، وأن يحافظ على ذلك في سائر أيامه. قال عليه الصلاة والسلام: «أحبُّ الأعمال إلى الله تعالى أدومها وإن قلَّ»[٨، جـ١، ص٥٤١].

تحديد موضوع الدراسة

يظهر مما تقدم وجود علاقة وثيقة بين عامل الوقت وبين ناتج عملية التعلم. فعامل الوقت هو الذي يسمح للعوامل الأخرى المؤثرة في عملية التعلم بالتأثير فيها سلبًا، أو إيجابًا. فالدافعية للتعلم ـ على سبيل المثال ـ لا تمكن المتعلم من تحقيق هدفه الذي يصبو إليه إلاَّ إذا أُعطي المتعلم وقتًا كافيًا. والمعلم الذي يسرد الحقائق لطلابه سردًا دون أن يتيح الوقت الكافي لحصول التعلم عند تلاميذه لا يحقق الأهداف التربوية، وإن كان غزير العلم في ذلك المجال.

---

٢ تفصى من الشيء: تخلص منه. يقال تفصى من الديون، وتفصى اللحم عن العظم.

وعندما يتحدث المربون عن أثر عامل الوقت في عملية التعلم فإنّهم يعنون الفترة التي يقضيها الطلبة في تعلم موضوع معين، أي طول حصة الدرس، أو عدد المرات التي يدرس فيها الطلبة موضوعًا معينًا في اليوم، أو في الأسبوع، أو في الفصل، أو في السنة. فعامل الوقت قابل للتجزئة، والدراسات التي بحثت في أثر هذا العامل استخدمت متغيرات متعددة، منها: عدد الساعات المخصصة للتعلم، وطول اليوم الدراسي، وعدد سنوات الدراسة، والفترة الزمنية التي يتغيب فيها المتعلم أو يصل فيها متأخرًا. والدراسة الحالية مهتمة ببحث جانب محدد من الوقت مقداره خمس وأربعون دقيقة في الأسبوع - أي حصة واحدة - على مدى ثلاثة عشر أسبوعًا.

وعامل الوقت لا يترك آثاره في فراغ، بل لا بد من موقف تعليمي يتفاعل معه. وعامل الوقت الذي تهتم الدراسة بتقصي أثره مرتبط بتلاوة القرآن الكريم لطلبة الصف الثاني الإعدادي. وحيث إن أفراد الدراسة قُسِّموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية تتعلم التلاوة في مختبر اللغة، وضابطة تتعلم التلاوة حسب الطريقة العادية فإنَّ الدراسة الحالية تهتم بأثر عامل الوقت على كل من المجموعتين.

أهداف الدراسة

للدراسة هدف أساسي هو معرفة أثر طول فترة التدريب في مختبر اللغة على تعلم التلاوة. وانطلاقًا من هذا الهدف العام فإنَّ الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١ - هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة في مختبر اللغة وفي ظروف الصف العادية عندما يقاس الأداء في آيات مألوفة لدى الطلبة في فترات زمنية مختلفة؟

٢ - هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة نتيجة لتفاعل طريقة التدريس، وجنس الطلبة عندما يقاس الأداء في آيات مألوفة لدى الطلبة في فترات زمنية مختلفة؟

٣ - هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة في مختبر اللغة وفي ظروف الصف العادية عندما يقاس الأداء في سور مختلفة في فترات زمنية مختلفة؟

٤ - هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة نتيجة لتفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة عندما يقاس الأداء في سور مختلفة في فترات زمنية مختلفة؟

المصطلحات المستخدمة في الدراسة

أهم المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية هي:

١ ـ الاختبار القبلي (ت): وهو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الأول من بدء الدراسة، وتم بموجبه تقسيم الطلبة إلى مجموعتين متكافئتين. وتضمن هذا الاختبار تلاوة سورة التكوير.

٢ ـ الاختبـار (ت١): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الرابع من الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٣ ـ الاختبار (ت٢): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثامن من الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٤ ـ الاختبار (ت٣): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر؛ أي في نهاية الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٥ ـ الاختبـار (ط): هو الاختبـار الذي أُعطي في الأسبوع الرابع من الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم.

٦ ـ الاختبار (ص): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثامن من الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورة الصافات.

٧ ـ الاختبار (ز): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر، أي في نهاية الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورة الزمر.

الدراسات السابقة

تم تقصي العديد من المراجع العربية والأجنبية التي تُعنى بذكر الدراسات السابقة في مجال التربية، وفي مجال الدراسات الإسلامية؛ وتبين أن هذا الموضوع لم يُبحث من قبل. وعليه يمكن القول إن هذه الدراسة هي الدراسة الأولى التي تبحث في أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة. بيد أن هناك دراسات محدودة تبحث في أثر عامل الوقت في موضوعات أخرى، لذا فإنه من المفيد تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.

إن الإقرار بأهمية عامل الوقت في عملية التعلم لا يعني أن مجرد مرور فترة زمنية معينة يكفي لحدوث التعلم؛ إذ لا بد أن يستثمر الطلبة وقتهم في التعلم الفعلي. فتخصيص وقت للقراءة لا يشكل ضمانًا أكيدًا لاكتساب مهارة القراءة، بل لا بد أن يكرس هؤلاء الطلبة وقتًا كافيًا للتعلم المثمر[٩، ص٥١]. وعندما يحدد المربي مستوى معينًا للأداء فإن هذا يعني أن كل طالب يستطيع الوصول إلى ذلك المستوى إذا ما أُعطي الوقت الكافي، واستثيرت دوافعه وحوافزه[١٠، ص٦٨٣]. وقد أوضحت إحدى الدراسات أن الوقت الذي يحتاجه الطالب لإنجاز واجب معين يعتمد على مجموعة من العوامل، منها: قدرة الطالب على الفهم، والوقت الذي يرغب في استثماره في عملية التعلم[١١، ص ص٧٢٣-٧٢٧].

كذلك فإن الإقرار بأهمية عامل الوقت في عملية التعلم لا يعني أن أثره يظل على وتيرة واحدة، فقد تبين من بعض الدراسات أن التحسن في التعلم يقف عند حد معين مع مرور الوقت، أي أن تكريس مزيد من الوقت لا يعطي الأثر ذاته الذي كان ينجم عنه في فترة سابقة؛ وهذه الظاهرة لها أسباب، منها: سيطرة المتعلم على الموقف التعليمي، وسهولة المادة التعليمية[١٢، ص٩٢٣].

ومن الدراسات الأخرى التي عنيت بتقصي أثر عامل الوقت على مقدار الكسب في التحصيل تلك التي قامت بها الباحثة لي وليامز Lee Williams عام ١٩٧٤م على الأسبانيين المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت الباحثة إلى أنَّ الأفراد الذين قضوا في الولايات المتحدة وقتًا أطول اقتربوا في أدائهم من أداء الناطقين باللغة الإنجليزية[١٣، ص ص١٤٧-١٤٨]. وفي دراسة أخرى أجريت عام ١٩٧٠م على الرعايا الأمريكيين الذين كانوا يعيشون في هولندا حينئذ تبين أن أفراد الدراسة أظهروا كسبًا ملحوظًا في تعلم اللغة الهولندية مع مرور الوقت، علمًا بأن الدراسة استمرت ثلاث سنوات، وأن أفراد الدراسة كانوا يخضعون لاختبارات كل أربعة أو خمسة أشهر [١٣، ص١٤٩]. ولقد لخص باحثان آخران في دراسة نشرت عام ١٩٨٠م نتائج أربع وثلاثين دراسة أُجريت لمعرفة العلاقة بين عامل الوقت والتحصيل الدراسي. وقد تبين وجود معامل ارتباط إيجابي في إحدى وثلاثين دراسة من بين تلك الدراسات[١٢، ص٩١٧]. وهذا يدل دلالة واضحة على أهمية عامل الوقت في التحصيل الدراسي.

طريقة الدراسة وخطوات تنفيذها

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة النموذجية لجامعة اليرموك للعام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩م وعددهم ثلاثون طالبًا وست عشرة طالبة. وقد كان توزيعهم في مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة على النحو التالي:

	طلاب	طالبات	المجموع
تجريبية	١٥	٨	٢٣
ضابطة	١٥	٨	٢٣
المجموع	٣٠	١٦	٤٦

المادة التعليمية

تعلم أفراد المجموعتين أثناء فترة الدراسة تلاوة السور التالية: التكوير، والطلاق، والتحريم، والصافات،وص، والزمر. وكانت التلاوة مسجلة بصوت الشيخ عبدالباري محمد. وكان الشريط يحمل في الأصل ترديد مجموعة من الأطفال لكل آية أو مقطع يفرغ الشيخ من تلاوته، ثم مُسح صوتهم لإتاحة المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية لتسجيل أدائهم مكانه.

خطوات الدراسة

أُعطي جميع أفراد الدراسة اختبارًا بهدف توزيع الطلبة في مجموعتين متكافئتين. وبعد أن تم هذا التوزيع المتكافىء شرعت المجموعة التجريبية طلابًا وطالبات في التدرب على التلاوة بواقع حصة واحدة في الأسبوع بينما كان أفراد المجموعة الضابطة يتعلمون التلاوة في الظروف العادية التي سبق أن ألفوها. وقد كانت الإجراءات المتبعة مطابقة لتلك التي اتبعت في دراسة سابقة قمنا بإجرائها في العام الماضي[١٤]. هذا وقد استمرت الدراسة ثلاثة عشر أسبوعًا وقد كان التعلم والتقويم فيها موزعًا على النحو التالي:

الأسبـوع	المادة التعليميـة
الأول	التدرب على استخدام المختبر لجميع أفراد الدراسة واختبار في سورة التكوير.
الثاني	سورة الطلاق.
الثالث	سورة التحريم.
الرابع	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورتي الطلاق والتحريم.
الخامس	الآيات (١ ـ ٦٠) من سورة الصافات.
السادس	الآيات (٦١ ـ ١٢٠) من سورة الصافات.
السابع	الآيات (١٢١ ـ ١٨٢) من سورة الصافات.
الثامن	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورة الصافات.
التاسع	الآيات (١ ـ ٥٤) من سورة ص.
العاشر	الآيات (٥٥ ـ ٨٨) من سورة ص.
الحادي عشر	الآيات (١ ـ ٤٦) من سورة الزمر.
الثاني عشر	الآيات (٤٧ ـ ٧٥) من سورة الزمر.
الثالث عشر	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورة الزمر.

أدوات القياس المستخدمة في الدراسة

استخدمت في الدراسة الاختبارات التالية:

١ ـ الاختبار القَبْلي: تلا كل فرد من أفراد الدراسة سورة التكوير في مختبر اللغة بعد أن تدرب جميع أفراد الدراسة على استخدامه. وقد أُعطي هذا الاختبار في بداية الدراسة.

٢ ـ ثلاثة اختبارات في سورة التكوير أُعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر وفي ظروف مشابهة لتلك التي أُعطي فيها الاختبار القبلي. وقد كان الهدف من هذه الاختبارات معرفة مدى تأثير عامل الزمن على تعلم التلاوة في مختبر اللغة للآيات نفسها التي تضمنها الاختبار القَبْلي. أي أن الهدف من هذه الاختبارات كان تقصي أثر عامل الوقت على تلاوة آيات أصبحت مألوفة لأفراد الدراسة.

٣ ـ ثلاثة اختبارات أُعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر على التوالي. واشتمل الاختبار في الأسبوع الرابع على تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم، وفي الأسبوع الثامن آيات من سورة الصافات، وفي الأسبوع الثالث عشر آيات من سورة الزمر.

وقد تم اختبار الآيات في كل من هذه الاختبارات على أساس أن تكون أحكام التلاوة في كل منها مقاربة إلى حد كبير للأحكام المتضمنة في سورة التكوير. علمًا بأن الأحكام التي تم تقـويمها في سائر الاختبارات تضمنت الإظهار والإخفاء والإدغام والغنة والمد والقلقلة. وهذه هي الأحكام نفسها التي تم تقويمها في دراستنا السابقة. وقد كان الهدف من إعطاء هذه الاختبارات معرفة أثر عامل الزمن على تعلم التلاوة في مختبر اللغة في آيات تم التدرب على تلاوتهـا في مختبر اللغة ولكنها تظل مع ذلك أقل ألفة من تلك التي تضمنها الاختبار القَبْلي. أي أن هذه الاختبارات أُعطيت لمعرفة أثر عامل الوقت على تعلم التلاوة في مختبر اللغَة لسور مختلفة من القرآن الكريم.

أما الطريقة التي تم بها تقويم أداء أفراد الدراسة في كل اختبار من هذه الاختبارات السبعة فكانت على النحو التالي: يقوم كل عضو من الأعضاء الثلاثة الذين يشكلون لجنة التحكيم بالاستماع إلى أداء كل فرد من أفراد الدراسة ويحصر عدد الأخطاء التي وقع فيها في كل حكم من الأحكام التي شملتها الدراسة. وعندما ينتهي كل محكِّم من تقويم أداء الطلبة في أي من هذه الاختبارات يجتمعون مع أحد الباحثين الذي أشرف على سير الدراسة حيث ترصد النتائج التي لا تظهر فيها فروق بين أعضاء اللجنة. أما في حالة وجود تباين في نتيجة طالب معين فإن اللجنة مجتمعة تستمع إلى تلاوته بحضور المشرف على الدراسة ويُعطى الدرجة التي يستحقها في كل حكم من أحكام التلاوة التي شملتها الدراسة. وضبط التقويم بهذه الصورة عامل أساسي في ثبات نتائج الاختبارات التي شملتها الدراسة.

طرق تحليل البيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بأثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي المعروف بتحليل التباين المصاحب Two-Way AN-COVA ، حيث اعتبر الأداء في الاختبار القبلي متغيرًا مصاحبًا. وقد حدد مستوى الدلالة الأقصى للفروق بمقدار α = ٠,٠٥ كما حصل الباحثان على الرسوم البيانية التي تظهر في هذه الدراسة من الحاسوب. ومن الجدير بالذكر أن تحليل البيانات تم في «مركز الحاسب الآلي» بجامعة اليرموك.

نتائج الدراسة

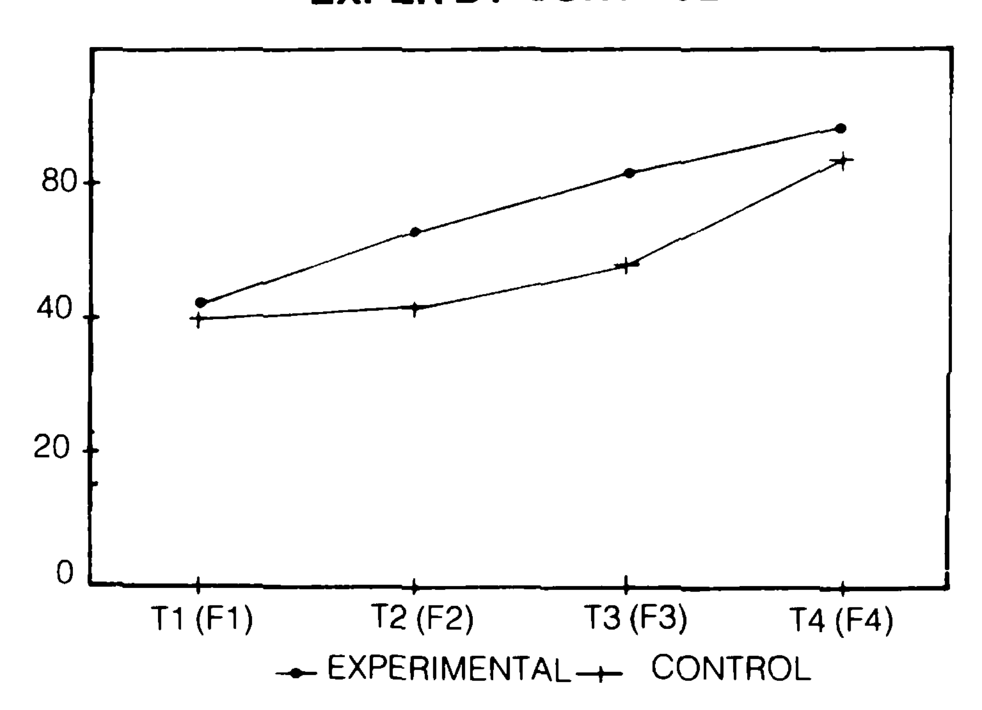
من الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية معرفة أثر عامل الوقت على تلاوة طلبة يتعلمون التلاوة في مختبر اللغة لتلاوة سورة التكوير مقارنة بأثره على تلاوة طلبة متكافئين معهم يتعلمون التلاوة حسب الطريقة المعتادة للسورة ذاتها. ومن أجل ذلك أعطي الاختبار القبلي (ت) عند بدء الدراسة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ثم استخدم محتوى هذا الاختبار ثلاث مرات أخرى، فأعطي الاختبار (ت١) في الأسبوع الرابع، والاختبار (ت٢) في الأسبوع الثامن، والاختبار (ت٣) في الأسبوع الثالث عشر. وقد حسب متوسط أداء كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة ورصدت في جدول رقم١ .

جدول رقم ١ . متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

المجموعة	ت ١	ت ٢	ت ٣
التجريبية	٥٢,٨٢	٦١,٥٩	٦٨,٦١
الضابطة	٤١,٦١	٤٨,٠٤	٦٣,٩٣
المجموعتان معا	٤٧,٢١	٥٤,٨٢	٦٦,٢٧

يلاحظ من جدول رقم ١ أن متوسط الأداء عند كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد ازداد مع مرور الوقت الذي استغرقته الدراسة، كما يلاحظ أن متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجموعة الضابطة في كل من هذه الاختبارات. ويظهر شكل رقم ١ الرسم البياني لنمو أداء الطلبة في المجموعتين في تلاوة سورة التكوير كما أظهرتها الاختبارات (ت ١)، و(ت ٢)، و(ت ٣).

يظهر من هذا الشكل أن المجموعة التي تعلمت التلاوة في مختبر اللغة تفوقت على المجموعة الضابطة التي تعلمت التلاوة في المدرسة في الظروف المعتادة في كل من الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣)، كما يلاحظ أن أداء كل من المجموعتين في



شكل رقم ١. رسم بيـاني لأداء الـطلبـة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

الاختبار (ت٣) أكثر تقاربًا مما هو عليه في (ت١)، (ت٢). كما أنه ينبغي التنبيه إلى وجود فرق طفيف غير ذي دلالة يظهر بين المجموعتين في الاختبار القبلي (ت) في شكل رقم١ والأشكال الأخرى التي تظهر في هذه الدراسة. ويعود السبب في ذلك إلى أنه، عند توزيع الطلبة على المجموعتين، احتسب أداء كل طالب بعد معرفة مجموع الأخطاء التي وقع فيها بصرف النظر عن الحكم الذي تنتمي إليه، وقد اعتبرت المجموعتان متكافئتين على هذا الأساس[١]. أما عند تحليل النتائج في الحاسوب فقد اعتبر كل حكم من الأحكام الستة التي شملتها الدراسة وحدة واحدة. وحيث إن العدد ضمن كل حكم من الأحكام الستة لم يكن متكافئًا فإن الخطأ الواحد في الإظهار أو القلقلة أو الإخفاء أو الإدغام أو الغنة أو المد قد لا يكون له الوزن ذاته في الحالتين.

ولاختبـار الـدالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في كل من هذه الاختبارات أُجـري تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Tow-Way ANCOVA، مع الأخـذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي الذي اعتمدت نتائجه عند

توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وجدول رقم ٢ بين خلاصة لنتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٢. خلاصة نتائج تحليل أثر طريقة التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣)[٣]

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ت ١	الطريقة	٩٧٣,٥٠٦	١	٩٧٣,٥٠٦	٥,٧٠٠	٠,٠٢٢
ت ٢	الطريقة	١٧٠٥,٨٥٠	١	١٧٠٥,٨٥٠	١٣,١٠١	٠,٠٠١
ت ٣	الطريقة	١٤٦,٣٦٢	١	١٤٦,٣٦٢	٢,١٦٠	٠,١٤٩

يظهر من هذه البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠٥ في كل من الاختبارين (ت١)، (ت٢) يعزى إلى طريقة التدريس بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار (ت٣). ومع أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة إلا أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لم تظهر إلا في اختبارين هما (ت١) و(ت٢). ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الأداء عند كل من المجموعتين في (ت٣)=٤,٦٨ وهو أقل من نصف الفرق بين متوسط أداء المجموعتين في كل من الاختبارين (ت١) و(ت٢)، ولذا أصبح الفرق بين المجموعتين غير ذي دلالة إحصائية. ولعل السبب في ذلك هو أن سورة التكوير أصبحت مألوفة لدى أفراد المجموعتين مع مرور الزمن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات التي أظهرت أن عامل الوقت يفقد أثره على التحصيل عندما تكون المادة التعليمية سهلة أو مألوفة لدى الطلبة[١٢، ص٩٢٣].

ولمعرفة الأثر المشترك لتفاعل طريقة التدريس مع جنس الطلبة تم حساب متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في كل من المجموعتين في الاختبارات الثلاثة: (ت١)، (ت٢)، (ت٣) وقد رصدت النتائج في جدول رقم٣.

---

٣ هذا الجدول مشتق من ثلاثة جداول يمثل كل منها نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لكل من الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

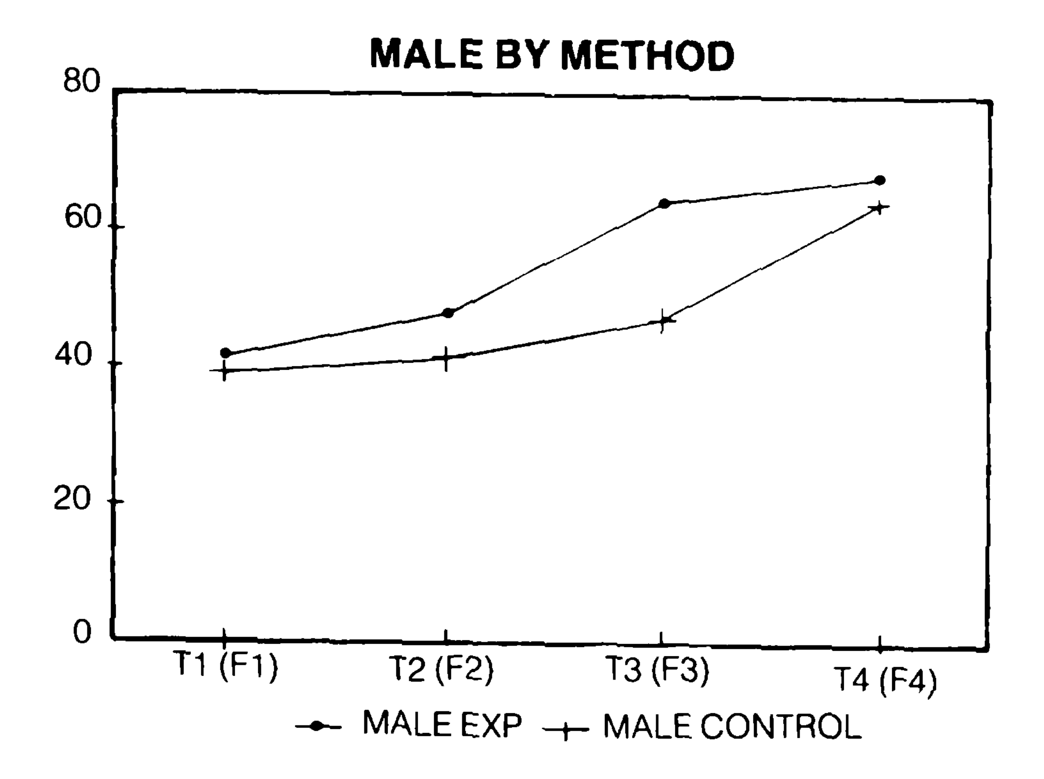
جدول رقم ٣. متوسط أداء الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

المجموعة	الجنس	ت ١	ت ٢	ت ٣
التجريبية	طلاب	٤٧,٨٣	٦٤,٧٦	٦٨,٨٠
	طالبات	٦٢,١٧	٥٥,٦٧	٦٨,٢٥
الضابطة	طلاب	٤١,٤٠	٤٧,٥٠	٦٥,١٩
	طالبات	٤٢,٠٠	٤٩,١٤	٦١,٥٦

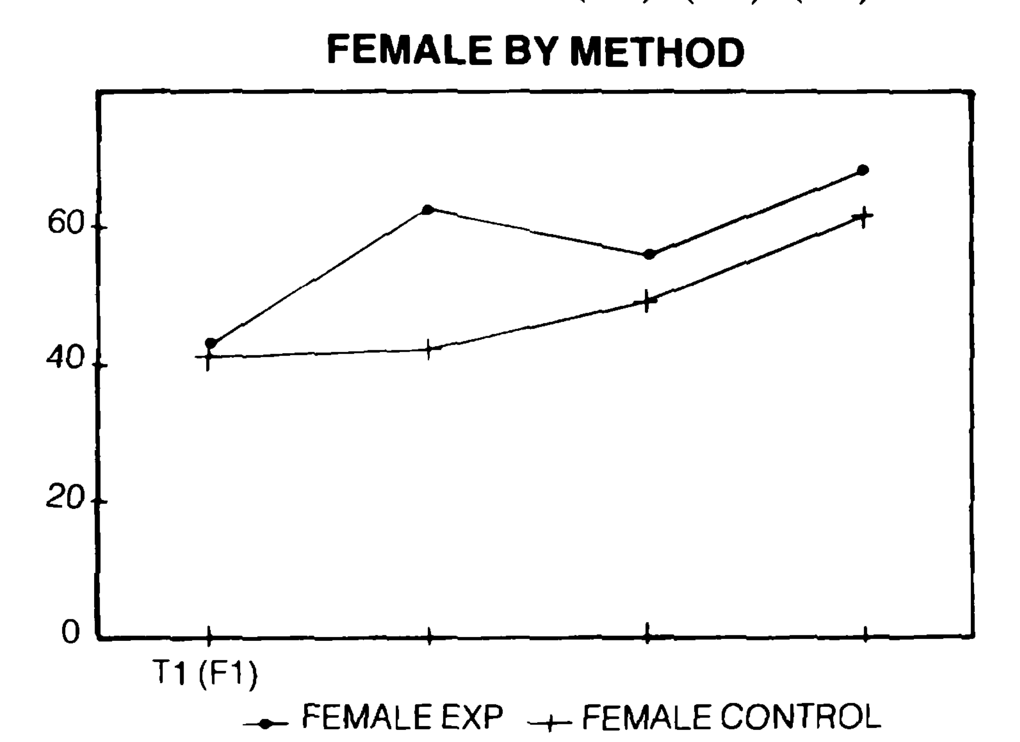
يظهر من جدول رقم ٣ تفوق الطالبات على الطلاب في الاختبار (ت١) في المجموعتين التجريبية والضابطة، لكن الفرق بينهما في المجموعة التجريبية (١٤,٣٤) أكبر بكثير مما هو عليه في المجموعة الضابطة (٦,٠). وفي الاختبار (ت٢) تفوق الطلاب على الطالبات في المجموعة التجريبية بخلاف ما هو عليه الوضع في المجموعة الضابطة. أما في الاختبار (ت٣) فتفوق الطلاب في المجموعة الضابطة بفارق (٣,٦٣) وفي المجموعة التجريبية بفارق (٠,٥٥).

كما يلاحظ أن أداء الطلاب في المجموعتين كان يتحسن مع مرور الوقت، وأن أداءهم في المجموعة التجريبية أفضل من أدائهم في المجموعة الضابطة طيلة الوقت الذي استغرقته الدراسة، بيد أن الفارق بين المجموعتين ليس منتظمًا، إذ بينما كان في الاختبار (ت١) ٦,٤٣ زاد في الاختبار (ت٢) وأصبح ١٧,٢٦، ثم تراجع في الاختبار (ت٣) ليصبح ٣,٦١. وتظهر المقارنة بين أداء الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بوضوح في شكل رقم٢.

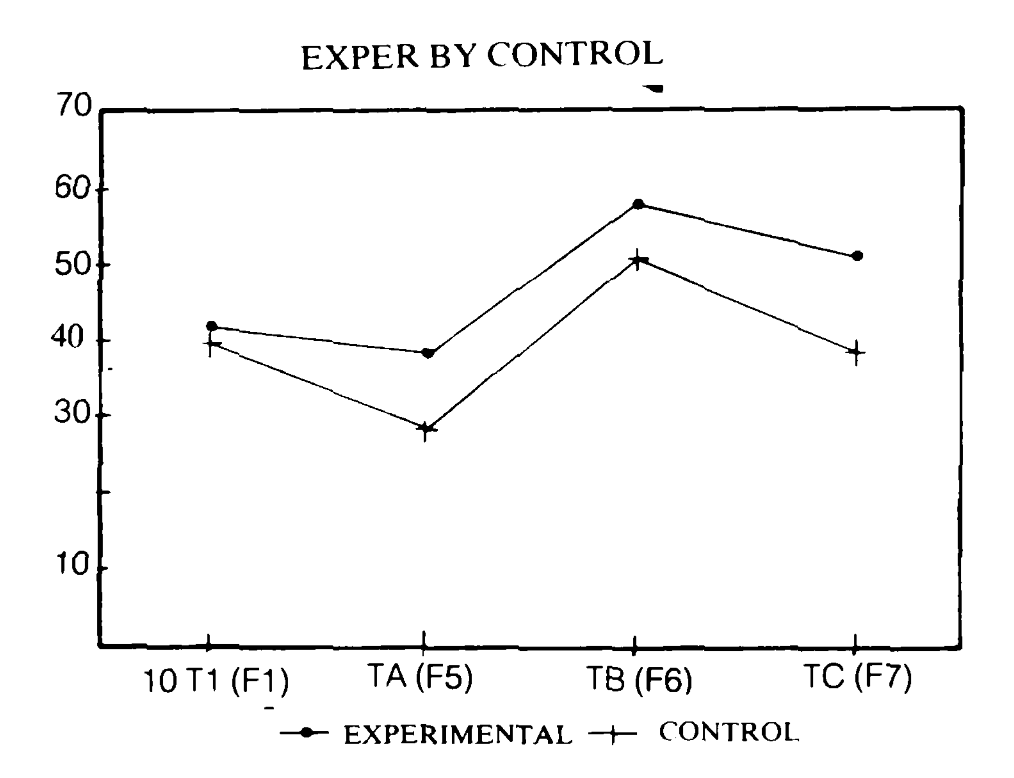
أما أداء الطالبات في تلاوة سورة التكوير كما يظهر من جدول رقم ٣ فهو في تحسن مستمر في المجموعة الضابطة، وهذا أمر متوقع. أما في المجموعة التجريبية، فإن الوضع مختلف، ويظهر هذا بجلاء في شكل رقم ٣.



شكل رقم ٢ . رسم بيـاني لأداء الـطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).



شكل رقم ٣. رسم بيـاني لأداء الطالبات في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).



شكل رقم ٤ . رسم بياني يوضح أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

إن عدم تحسن أداء كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز) بشكل مطرد يطرح تساؤلاً حول أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة. فالتحسن المطرد الذي ظهر عند تلاوة سورة التكوير في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣) لم يظهر في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز). وهذا يدل على أن اختلاف المحتوى في هذه الاختبارات لعب دوراً محدداً لتحصيل الطلبة وإن كشف عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل منها. لقد كان عدد الأحكام في سائر الاختبارات متقاربًا، لكن هذا لا يكفي لجعلها متكافئة من سائر الوجوه. فمن العوامل المؤثرة في درجة صعوبة اختبار التلاوة الطريقة التي تتوزع فيها الأحكام على الكلمات. فالطالب غير المتقن لأحكام التلاوة قد يواجه صعوبة عند تلاوة لفظة يرد فيها أكثر من حكم تفوق ما يواجهه عند تلاوة لفظتين تتضمن كل منهما حكمًا واحدًا، فتلاحق الأحكام يزيد من صعوبة إتقان التلاوة. ومع أننا كنا مدركين لهذه الحقيقة قبل البدء في الدراسة، إلا أن التصميم جاء على هذا الوجه كي يصبح بالإمكان دراسة أثر عامل الوقت على تعلم التلاوة في سياقين متباينين من حيث درجة الصعوبة.

ولاختبـار الـدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في كل من الاختبار (ط)، (ص)، (ز) أجري تحليل التباين المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Two-Way AN-COVA مع الأخذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي، وقد رصدت النتائج في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. خلاصـة نتـائـج تحليـل أثر طريقة التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ط	الطريقة	٨٩١,٠٠٩	١	٨٩١,٠٠٩	٦,٧٠٦	٠,٠١٣
ص	الطريقة	٤٤٩,٩٢١	١	٤٤٩,٩٢١	٤,٦٠١	٠,٠٣٨
ز	الطريقة	١٤٤٥,٩٤٢	١	١٤٤٥,٩٤٢	١٠,٣١٧	٠,٠٠٣

لقـد اشتق جدول رقم ٦ من جداول ثلاثـة يمثـل كل منها تحليل التباين الثنائي المصاحب للاختبارات (ط)، (ص)، (ز). ويظهر من هذه البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كل من هذه الاختبارات على مستوى أقل من ٠,٠٥، علمًا بأن الفرق في كل منها لصالح المجموعة التجريبية. وحيث إن هذه الاختبارات أجريت في الأسبوع الرابع والأسبوع الثامن والأسبوع الثالث عشر، فإنه يمكن القول إن مختبر اللغة لم يفقد فاعليته مع مرور الوقت. وهذه النتيجة التي تظهر تفوق مختبر اللغة في تعلم التلاوة تتفق مع النتائج التي توصل إليها الباحثان في دراسة سابقة أجريت قبل عام في ظروف مماثلة للظروف التي أجريت فيها الدراسة الحالية.

لمعرفة الأثر المشترك لتفاعل طريقة التدريس مع جنس الطلبة تم حساب متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة (ط)، (ص)، (ز) ورصدت النتائج في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

المجموعة	الجنس	ط	ص	ز
التجريبية	طلاب	٣٦,٤١	٥٧,٤٨	٤٥,٧٦
	طالبات	٤١,٣٧	٥٩,١٥	٦١,١٠
الضابطة	طلاب	٢٣,٨٧	٥٣,٠٦	٣٦,٤٢
	طالبات	٣٦,٢٩	٤٧,٢٥	٤٢,٥٨

يظهر من جدول رقم ٧ أن الطالبات تفوقن على الطلاب في المجموعة التجريبية في كل من الاختبارات الثلاثة. كذلك فقد تفوقت الطالبات على الطلاب في المجموعة الضابطة في كل من الاختبارين (ط) و(ز). لكن تفوق الطلاب على الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار (ص). ثم إن جدول رقم ٧ يظهر أن عامل الوقت أدى إلى تقدم مطرد في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية بينما لم يكن الحال كذلك في تحصيل الطالبات المجموعة الضابطة والطلاب في المجموعتين.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق التي تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب ورصدت النتائج في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨ . خلاصة نتائج تحليل الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ط	الأثر المشترك	١٢٧,٦٨٠	١	١٢٧,٦٨٠	٠,٩٦١	٠,٣٣٣
ص	الأثر المشترك	١٥٨,١١١	١	١٥٨,١١١	١,٦١٧	٠,٢١١
ز	الأثر المشترك	٢٤٦,٥٤١	١	٢٤٦,٥٤١	١,٧٥٩	٠,١٩٢

يلاحظ من جدول رقم ٨ أن الفروق التي تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة لم تبلغ الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ في أي من الاختبارات الثلاثة ط، ص، ز. وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل إليه فيما يتعلق بأثر تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة على الاختبارات ت١، ت٢، ت٣. وعليه يمكن القول إن الأثر المشترك للتفاعل بين الطريقة والجنس لم يظهر في أي من الاختبارات الستة التي أُعطيت أثناء إجراء التجربة.

خلاصة النتائج

مختبر اللغة وسيلة تعليمية تعين الطلبة على تعلم التلاوة. وعامل الوقت أحد العوامل المؤثرة في التعلم الذي يتم داخل مختبر اللغة. والهدف الأساسي لهذه الدراسة معرفة أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة مقارنة بتعلم التلاوة في الظروف المدرسية العادية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يأتي:

١ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس وهي لصالح المجموعة التجريبية عند اختبار الطلبة في آيات من سورتي الطلاق والتحريم وسورة الصافات وسورة الزمر. وهذه النتائج تدل على أن عامل الزمن لم يفقد مختبر اللغة أثره الواضح في تعلم التلاوة. من هنا فإن الباحثين يوصيان باستخدام مختبر اللغة في تعليم تلاوة القرآن الكريم في المدارس التي تتوافر فيها هذه الوسيلة التعليمية لأن تفوق التعلم الذي تم في مختبر اللغة ظل باقيا مع مرور الوقت.

٢ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس وهي لصالح المجموعة التجريبية عند اختبار الطلبة في سورة التكوير في الأسبوع الرابع والأسبوع الثامن، ثم اختفت الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر. وحيث إن تكرار تلاوة سورة التكوير في الاختبارات (ت)، (ت١)، (ت٢)، (ت٣) يؤدي إلى أن تصبح هذه السورة مألوفة لدى الطلبة، فإن النتائج التي تظهر في هذه الدراسة تدل على أن مختبر اللغة يفقد تفوقه عندما يتضمن الموقف تعلم آيات أكثر سهولة أو إلفة لدى الطلبة.

٣ ـ لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة. وبعبارة أخرى فإن أثر مختبر اللغة في تعلم التلاوة لم يختلف باختلاف جنس الطلبة مع مرور الوقت.

المراجـــــع

[١] القرضاوي، يوسف. *الوقت في حياة المسلم*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٢] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٣] الغزالي، أبو حامد. *أيها الولد*. تحقيق محمد محيي الدين القرة داغي. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٤] الزرنوجي، برهان الإسلام. *تعليم المتعلم طريق التعلم*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

[٥] البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٧] ابن جماعة، بدر الدين الكناني. *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. تحقيق محمد هاشم الندوي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٤هـ.

[٨] مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٥هـ/ ١٩٦٥م.

[٩] Tiedt, I. *The Language Arts Handbook*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1983.

[١٠] Bloom, B.J. "Time and Learning." *American Psychologist* (September 1974), 682-88.

[١١] Carroll, J.B. "A Model of School Learning." *Teachers College Record*, 64 (1963), 723-33.

[١٢] Walberg, H.J., and W.C. Fredrick. "Instructional Time and Learning." *Encylopedia of Educational Research*, ed. H.E. Mitzel. London and New York: Collier Macmillan, 1982, II, PP. 917-24.

[١٣] Chastain, K. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971.

[١٤] عبدالله، عبدالرحمن صالح، وفتحي حسن ملكاوي. «أثر استخدام مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة: دراسة تجريبية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية* (٢)، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م، ص ص٤٤٩-٥٣٠.

The Effect of the Time Factor on Learning the Recitation of the Holy Qur'ān: An Experimental Study

Abdul-Rahman S. Abdullah* and Fathi H. Malkawi**

**Associate Professor, Department of Educational Foundations, and*
***Assistant Professor, Department of Curriculum, Faculty of Education,*
University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. *The purpose of this study was to investigate the effect of time on learning the recitation of the* Holy Qur'ān in the language laboratory. The study was carried out in two sections of the second preparatory class at the Model School of Yarmouk University. Each section was divided into two groups: experimental and control. The experiment lasted thirteen weeks during which the two groups were taught several *sūras*. Seven tests were given: a pre-test at the beginning of the experiment and six other tests during the experiment. A three - member jury analyzed the recitation of each student. Two-Way- ANCOVA was applied to test the significance of differences between the experimental and control groups. The results showed that the language laboratory had a significant effect on learning the recitation of the Qur'ān and showed that this effect endured with the lapse of time. In addition, it was found that the effect of time on the recitation of the Qur'ān showed no significant differences between males and females.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٣٥ - ٣٥٨ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

مشروع قانون للمعاقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

عبدالله الحمدان، ويوسف القريوتي وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي

أساتذة مساعدون، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى إعداد صورة نموذجية من قانون عام للمعاقين للاسترشاد به في إعداد القوانين الخاصة بالمعاقين وتطويرها في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

وللتوصل إلى هذا الهدف، تمت مراجعة جميع الإعلانات والمواثيق ذات العلاقة الصادرة عن الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة والمنظمات الدولية غير الحكومية المعنية بالمعاقين. كما تم الاسترشاد بالإعلانات والقرارات العربية الصادرة عن منظمات وهيئات الجامعة العربية ومجالس وزراء التربية ووزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب.

روعيت في القانون المقترح الشمولية من حيث تناوله لجميع الجوانب المتصلة بالمعاق من حيث الوقاية، والتربية، والتأهيل بأشكاله المختلفة، بدرجة من المرونة التي تراعي مستويات النمو المختلفة في دول المجلس.

قسِّمت مواد القانون إلى مجموعة من الأبواب يتصدر كل منها مجموعة من الأحكام العامة التي تعكس الفلسفة والحقوق العامة المتعلقة بذلك الباب، ومن ثم مجموعة من المواد والبنود الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس لضمان وكفالة تلك الحقوق وتبيان سبل تنفيذها، كما أفرد القانون بابًا خاصًا للتشكيلات الإدارية والموارد المالية اللازمة لتنفيذه.

المقدمة

تعتبر رعاية المجتمع لأبنائه، وبخاصة المعاقين منهم، وتوفير ما يلزمهم من خدمات، وإتاحة الفرص لهم للاندماج في الأنشطة المجتمعية للمشاركة في الجهود التنموية، مؤشرات مهمة على المستوى الحضاري الذي وصل إليه ذلك المجتمع. وفي العقد الحالي حققت

المجتمعـات العـربية، خاصة الخليجية منها، خطوات مهمة في هذا المجال. ومع تنوع الخدمات التربوية والتأهيلية والتشغيلية اللازمة للمعاقين والتوسع في تلك الخدمات تبرز الحاجة لتنظيمها وفق أسس تشريعية مناسبة تكفل الوفاء بتلك الخدمات لمستحقيها من جهة وضبط نوعيتها من جهة أخرى.

انطلاقًا من تلك المسلَّمة وتدعيمًا لأواصر الإخاء والتعاضد بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي برزت فكرة إصدار قانون موحد للمعاقين في دول المجلس. وبمبادرة من الجهة المسؤولة في الأمانة العامة للمجلس، وبمتابعة نشطة من المكتب الإقليمي لشؤون المكفوفين، بدأت الفكرة تلقى قبولاً. ولقد تمت استشارة الباحثين في هذا الموضوع. وبناءً على ذلك تمت صياغة مشروع هذا القانون بغرض اطلاع المختصين والمهتمين العرب عليه لمناقشته وإثرائه من جهة، وإتاحة الفرصة للاستفادة مما قد يجدوه مناسبًا فيه من جهة أخرى.

وفي المراحل المختلفة من إعداد هذا المشروع قام الباحثون بمراجعة لبعض الأنظمة الخـاصـة بشؤون المعـاقين المعمول بها في دول مجلس التعاون، كما قاموا بدراسة تتبعية مستفيضة للعديد من القوانين والتشريعات الخاصة بشؤون المعاقين وخدماتهم المختلفة في عدد من دول العـالم المتقدمة والنامية منها، كما تم الاطلاع على جميع الإعلانات العالمية والتوصيات الفنية الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة، والمنظمات الفنية غير الحكومية، بغية التوصل إلى الأسس العامة والمبادىء الواجب الأخذ بها عند استحداث قانون يعنى بشؤون المعاقين بشكل متكامل.

وحيث إن القانون المقترح يمثل انطلاقة موحدة لا سابق لها في مجال خدمات المعاقين على مستوى دول المنطقة، ويفترض فيه أن يلبي الاحتياجات المختلفة للمعاقين التي تقع مسؤولية الـوفاء بها على الجهات الحكومية والخاصة المختلفة، فإن إلقاء الضوء على أهم الملامح المميزة لهذا القانون يعتبر مطلبًا ضروريًا ومساعدًا في الوقت نفسه على تفهم الأسس التي استند عليها في إعداده، وكان لها دور في تحديد أبوابه والمواد المكونة لكل منها. وسيكون ذلك التوضيح موضوع النقاط الرئيسة التالية:

١ ـ تنطلق الفلسفة الأساسية التي بني عليها هذا القانون من مسلَّمة مفادها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

٢ ـ روعي أن يتصف هذا القانون بالشمولية لكي يغطي الجوانب المختلفة المرتبطة بالإعـاقة من حيث الوقاية، والتربية والتعليم، والتأهيل والتشغيل، ليشكل بالتالي إطارًا مرجعيًا عامًا ومرنًا للسياسات الوطنية في مجال خدمات المعاقين للدول الأعضاء.

٣ ـ أخذ بعين الاعتبار المستوى المتقدم الذي تم إنجازه في مجالات التنمية المختلفة، بما في ذلك الخدمات الاجتماعية والتربوية والصحية في المجتمعات العربية الخليجية. وعلى ضوء ما توحي به معدلات النمو المتسارعة في مجالات التنمية الشاملة التي تشهدها دول المجلس، يأتي هذا المشروع بتطلعات مستقبلية إيجابية طموحة تتمشى مع ما تأمل الدول إلى تحقيقه في هذا المجال الإنساني. ولذا يلزم التنويه إلى أن التنفيذ الكامل لبنود هذا القانون يتـطلب مرحلة تحضـيرية تتفـاوت بتفـاوت المستوى الذي وصلت إليه الخدمات المقدمة للمعاقين في كل قطر على حدة.

٤ ـ روعي أن يلتزم هذا القانون بروح ما نصت عليه الإعلانات العالمية المختلفة التي تتناول حقوق الإنسان عامة وحقوق المعاقين خاصة، والتي تم إقرار مجملها من قبل دول المجلس، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٤٥م).

ـ توصيات منظمة العمل الدولية المتعلقة بالتأهيل المهني للمعاقين (١٩٥٥م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق الطفل الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٦٩م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المتخلفين عقليا الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧١م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٢م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المعاقين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٥م).

ـ مقترحات منظمة العمل الدولية بشأن التأهيل المهني والإدماج الاجتماعي للمعاقين (١٩٧٥م).

ـ برنامج منظمة الصحة العالمية في مجال الوقاية من الإعاقة والتأهيل (١٩٧٦م).

ـ الإعلان العالمي لسياسات التشغيل الصادر عن الاتحاد العالمي للجمعيات المهتمة بشئون المعاقين (١٩٧٦م).

ـ توصيات المؤتمرين العالميين الأول والثاني لحقوق المعاقين (١٩٧١، ١٩٧٨م).

ـ ميثاق الثمانينيات في مجال رعاية المعاقين الصادر عن المنظمة العالمية للتأهيل (١٩٨٠م).

السياسة العامة لليونيسيف في مجال وقاية الطفولة من الإعاقة (١٩٨٠م).

الإعلان العالمي لحقوق الصم المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٨٠م).

ـ إعلان سودنبرج الصادر عن اليونسكو (١٩٨١م).

ـ برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعاقين الصادر عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة (١٩٨٣م).

٥ ـ أخذ القانون بعين الاعتبار الإعلانات والاستراتيجيات المقرة على الصعيد العربي والتي أسهمت في إقرارها دول المجلس. ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٤م).

ـ استراتيجية التربية العربية الصادر عن اجتماع وزراء التربية العربي (١٩٧٦م).

ـ استراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٩م).

ـ ميثاق العمل العربي للعمل مع المعاقين الصادر عن المؤتمر الإقليمي لشؤون المعاقين (١٩٨١م).

٦ ـ يأتي هذا القانون مواكبًا للاتجاهات الحديثة في خدمة المعاقين المستمدة من تجارب المجتمعات المختلفة والتي يعتقد أنها لا تتنافى مع تطلعات وطبيعة مجتمعات دول المجلس. وأهم هذه الاتجاهات: تطبيع الخدمات المقدمة للمعاقين ودمجهم مع غير المعاقين ما أمكن، والابتعاد عن تقديم تلك الخدمات من خلال أنماط الرعاية المنعزلة.

٧ ـ روعي أن تأتي نصوص القانون سهلة ومبسطة ومحددة في صيغ إجرائية قدر الإمكان. وقد جزِّيء القانون إلى أبواب رئيسة، يعالج كل منها موضوعات محددة، وتمت التوطئة لكل منها بأحكام عامة.

إن فريق البحث يدرك ما قد يترتب على إقرار مثل هذا القانون الحيوي للمعاقين من تبعات ومسؤوليات مالية وإدارية وفنية ومعنوية. لذا فإن اللجنة تتوقع أن يُعطى هذا المشروع ما يستحق من اهتمام وعناية من خلال الدراسة الفاحصة والتمحيص الدقيق.

الباب الأول: أحكام عامة

مادة (١) يسمى هذا القانون: «قانون المعاقين» ويعمل به فور إقراره ونشره في الجريدة الرسمية.

مادة (٢) تلغى الأحكام والأنظمة السابقة المعمول بها أحكام هذا القانون ومواده.

مادة (٣) حيثما وردت المصطلحات التالية فإنها تعني ما يقابلها.

المعاق: هو فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية يحد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياسًا بأبناء سنه وجنسه في الإطار المجتمعي والثقافي الذي يعيش فيه، مما يستدعي تقديم خدمات خاصة تسمح بتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن وتساعده في التغلب على ما قد يواجهه من حواجز ثقافية أو تربوية أو اجتماعية أو مادية.

ولأغراض هذا القانون يقصد بالمعاق الفرد الذي يعاني من واحدة أو أكثر من الإعاقات التالية (الإعاقة العقلية، الإعاقة الجسمية الحركية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).

المعاق عقليا: كل فرد ينخفض أداؤه عن المتوسط في اختبار ذكاء مقنن بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر، ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي، على أن يظهر ذلك خلال المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر. ويصنف المعاقون عقليًا حسب شدة إعاقتهم إلى الفئات التالية:

ـ المعاق عقليًا بدرجة بسيطة: وهو كل فرد تقع درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين انحرافين وثلاثة انحرافات معيارية دون المتوسط ويصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر.

ـ المعاق عقليًا بدرجة متوسطة: وهو كل فرد تقع درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين ثلاثة وأربعة انحرافات معيارية دون المتوسط ويصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي، على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر.

ـ المعاق عقليًا بدرجة شديدة وشديدة جدًا: وهو كل فرد تنحرف درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين ثلاثة وأربعة انحرافات معيارية أو أكثر دون المتوسط ويصاحب ذلك

قصور في السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك في المرحلة النهائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر .

المعاق جسميًا وحركيًا: كل فرد يعاني من قصور أو عجز جسمي أو حركي يؤثر على فرص تعليمه أو عمله أو انتقاله مما يستدعي إدخال تعديلات تربوية أو بيئية وتوفير أجهزة ووسائل مساعدة ليتمكن من التعلم والعمل والعيش المستقبل. ويشتمل ذلك على: حالات الشلل المختلفة، الشق الشوكي، انحلال العضلات، حالات الصرع، بتر الأطراف. . . إلخ .

المعاق سمعيًا: كل فرد يعاني من قصور أو عجز في قدرته السمعية يعيق أداءه التعليمي أو المهني أو فرص تفاعله مع المثيرات البيئية والاجتماعية . ويصنف المعاقون سمعيًا إلى الفئات التالية :

— المعاق سمعيًا بدرجة بسيطة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٢٧ـ٥٥ ديسبل .

— المعاق سمعيًا بدرجة متوسطة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٥٦ـ٧٠ ديسبل .

— المعاق سمعيًا بدرجة شديدة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٧١ـ٩٠ ديسبل .

— الصمم الكلي : وهو الفرد الذي يزيد فقدان سمعه على ٩٠ ديسبل .

المعاق بصريًا: كل فرد يعاني من قصور أو عجز في قدرته البصرية يعيق أداءه التعليمي أو المهني أو فرص تفاعله مع المثيرات البيئية والاجتماعية ويحد من قدرته على الانتقال. ويصنف المعاقون بصريًا إلى الفئتين التاليتين :

— ضعيف البصر: كل فرد تتراوح حدة إبصاره ما بين ٦/ ٦٠ و٣/ ٦٠ في أقوى العينين بعد استخدام المصححات البصرية .

— الكفيف : كل فرد تقل حدة إبصاره عن ٣/ ٦٠ في أقوى العينين بعد استخدام المصححات البصرية أو يقل حقل إبصاره عن ٢٠ درجة .

الوقاية: الإجراءات الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية وغيرها، التي تهدف إلى منع و/أو الحد من الإصابة بالعجز أو الإعاقة أو التقليل من الآثار المترتبة عليهما.

التأهيل: عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية، والاجتماعية والنفسية، والتربوية والمهنية لمساعدة المعاق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفعالية الوظيفية بهدف تمكينه من التكيف مع متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية. وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وتحسين مستواه المعيشي.

وبشكل أكثر تحديدًا فإن عملية التأهيل تشتمل ـ دون أن تقتصر ـ على التالي:

ــ الرعاية الطبية.

ــ الإجراءات العلاجية الخاصة مثل العلاج الطبيعي، والعلاج بالعمل، ومعالجة عيوب النطق والكلام، والخدمات الإرشادية المختلفة.

ــ التدريب والتأهيل المهني والتشغيل.

ــ التربية الخاصة.

ــ الأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة، كالأطراف الصناعية، ومصححات السمع والبصر والكراسي المتحركة، ومختلف الأجهزة والأدوات التي تساعد المعاق على الحركة والتنقل والعيش باستقلالية.

السلوك التكيفي: درجة قدرة الفرد على الأداء في مجال المسؤولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية وفقًا للتوقعات المرتبطة بدوره في المجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل الجنس والسن والإطار الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه.

التربية الخاصة: نمط خاص من الخدمات التربوية. يتضمن توظيف طرق وأساليب ووسائل ومناهج تتناسب مع الحاجات والخصائص المميزة لفئات المعاقين. ويشترك في تقديم هذه الخدمات مجموعة من المهنيين المختصين مثل:

ــ معلم التربية الخاصة

ــ معلم المدرسة العادية

ــ أخصائي اجتماعي

ــ أخصائي نفسي

ــ أخصائي العلاج الطبيعي

ــ أخصائي العلاج المهني

ــ أخصائي النطق

برامج التربية الخاصة: خدمات التربية الخاصة المقدمة، سواء أكان ذلك في معاهد التربية الخاصة الداخلية والنهارية أم في صفوف التربية الخاصة في المدارس العادية أو الخدمات اللازمة للمعاقين المدمجين في الصفوف العادية.

الخطة التربوية الفردية: وصف مكتوب لخدمات التربية الخاصة اللازمة للمعاق يطور عن طريق لجنة خاصة تسمى لجنة الخطة التربوية الفردية، ويتضمن تفصيلاً لمستوى الأداء الحالي للفرد المعاق والمكان التربوي المناسب له، كما يتضمن الأهداف التربوية المناسبة والخدمات الخاصة اللازمة ويحدد برنامجها الزمني خلال العام الدراسي.

الخدمات المساعدة: مختلف أنواع الخدمات التي يلزم تقديمها ضمن برامج التربية الخاصة بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة درجة الاستفادة من البرامج التربوية. وتشتمل هذه الخدمات دون أن تقتصر على:

- العلاج الطبيعي
- العلاج المهني
- علاج تعثر النطق
- التهيئة المهنية
- الخدمات النفسية والإرشادية
- الخدمات الاجتماعية

ولي الأمر: يقصد بولي الأمر الوالد أو الوصي أو الولي الشرعي للمعاق.

المجلس: المجلس الوطني لشؤون المعاقين.

الباب الثاني: الحقوق العامة

مادة (١) المعاق مواطن له حق التمتع بالحياة الحرة والعيش الكريم، شأن غيره من المواطنين له الحقوق نفسها وعليه الواجبات نفسها في حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

مادة (٢) تتكفل الدولة بحماية حقوق المعاق وتسهيل عملية الحصول عليها، وتوعية المعاق وأسرته وبيئته المحلية بكل ما يتعلق بتلك الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون.

مادة (٣) لا يجوز بأي حال من الأحوال أن تكون الإعاقة سببًا يحول دون تمكن المعاق من الحصول على الخدمات المختلفة المقدمة لبقية المواطنين.

مادة (٤) تتكفل الدولة بتقديم الخدمات التربوية والتأهيلية بأشكالها المختلفة للمعاق وفق ما تقتضيه طبيعة إعاقته وبدون مقابل بقصد تحقيق أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس والاستقلالية.

مادة (٥) تتكفل الدولة بحماية المعاق من أشكال الاستغلال والتمييز المختلفة.

مادة (٦) سعيًا إلى تحقيق التنسيق والتكامل بين الأجهزة الحكومية المختلفة المسؤولة عن تقديم الخدمات للمعاقين ولضمان قيام كل جهاز بدوره المتوقع في هذا المجال، تلتزم المؤسسات الحكومية المختلفة، بناءً على طلب من المجلس الأعلى لشؤون المعاقين (المنصوص عليه في الباب السادس من هذا القانون) بإعداد خطط عمل، وتقارير سنوية عن إنجازاتها في مجال خدمات المعاقين وتقديمها للمجلس.

مادة (٧) تتولى الجهات الحكومية ـ كل فيما يخصه ـ مسؤولة منح وإصدار التراخيص والإشراف والمتابعة للخدمات التي يقدمها القطاع الخاص للمعاقين، كما تتولى حث الجمعيات التطوعية وحفزها على التوسع في تقديم الخدمات المتخصصة للمعاقين، ويراعي في كل ما تقدم الشروط الفنية الواجب توافرها وفق أحكام هذا القانون.

الباب الثالث: الوقاية وتوعية المجتمع

تلعب الإجراءات الوقائية دورًا مهمًا يسهم في التقليل من حالات الإصابة بالعجز والقصور التي قد ينجم عنها نوع من أنواع الإعاقة، كما أن اتباع الإجراءات الوقائية المناسبة يساعد على تخفيف الآثار السلبية المترتبة على حالات الإعاقة المختلفة. وفي إطار هذا الفهم، وبالإضافة إلى برامج الرعاية والتأهيل، تتحمل الجهات المعنية مسؤولية تنفيذ البرامج الوقائية التي تشتمل ـ دون أن تقتصر ـ على التالي:

مادة (١) تنشىء وزارة الصحة مراكز للإرشاد والتخطيط الجيني (الهندسة الوراثية) تغطي المناطق الجغرافية المختلفة وتتولى تقديم الاستشارات الوراثية والقيام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا المجال.

مادة (٢) لا تتم إجراءات الزواج إلا بعد إجراء فحوصات مخبرية للدم للتعرف على مدى التوافق بين دم المقبلين على الزواج وتبصيرهم بالاحتمالات المستقبلية.

مادة (٣) تتكفل وزارة الصحة بإجراء الفحوصات والتحليلات المخبرية المختلفة في الأسبوع الأول من عمر المولود، خاصة تلك التي تتعلق بالغدة الدرقية واضطرابات عملية التمثيل الغذائي.

مادة (٤) تتولى وزارة الصحة ـ بالتنسيق مع الجهات المعنية ـ إلزام أولياء الأمور بتطعيم أطفالهم وفق برامج التطعيم المقرة.

مادة (٥) تتكفل الوحدات الصحية التابعة لوزارة التربية/ المعارف بإجراء الفحوصات الطبية المسحية سنويًّا على أطفال المدارس في المرحلة الابتدائية، خاصة في مجالي السمع والبصر.

مادة (٦) تتكفل وزارة الصحة بإلزام الصيدليات بعدم صرف الأدوية والعقاقير الطبية إلا بموجب وصفة طبية من طبيب مصرَّح له بممارسة المهنة.

مادة (٧) تتولى وزارة الصحة مسؤولية تسجيل الأطفال الذين يولدون وهم ناقصو الوزن أو غير مكتملي النمو أو يعانون من اضطرابات خلقية ومن في حكمهم من الأطفال الأكثر عرضة للإصابة بعجز أو إعاقة. كما تتولى الوزارة متابعة حالاتهم بشكل دوري للسنوات الست الأولى من أعمارهم على الأقل.

مادة (٨) تتولى وزارة الإعلام بالتنسيق مع الجهات المعنية الأخرى مسؤولية تبصير العامة بأسباب الإعاقة والآثار المترتبة عليها وطرق الوقاية منها، وتعريفهم بالاحتياجات الخاصة للمعاقين للإسهام في بناء اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعاقين وقضاياهم.

مادة (٩) تتولى وزارات الصحة والتربية/ المعارف ـ كل في مجال اختصاصه ـ مسؤولية الكشف المبكر عن حالات الإعاقة وبناء وتطوير الوسائل والأدوات اللازمة لتحقيق ذلك.

مادة (١٠) تتولى وزارات الشؤون البلدية والقروية والأشغال العامة مسؤولية إلزام الجهات الحكومية والخاصة بالشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الواجب توافرها في المباني والمرافق العامة لتمكين المعاقين من الاستفادة منها وتسهيل حركتهم وتنقلهم.

مادة (١١) يمنح كل من المعاق ومرافقه تخفيضًا على تذاكر السفر بوسائطه العامة المختلفة مقداره ٥٠٪ لتسهيل تنقل المعاقين واندماجهم في المجتمع وتعريف العامة بهم من خلال المعايشة والاحتكاك.

الباب الرابع

الفصل الأول: التربية والتعليم

مادة (١) تلتزم الدولة بتقديم خدمات التربية الخاصة مجانًا لجميع المعاقين ممن تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٢٠ سنة، وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك تتحمل الدولة النفقات التربوية التي يتحملها المعاق أو ولي أمره على ألا تزيد على ضعف متوسط التكلفة للحالات المماثلة المخدومة من قبل البرامج الحكومية.

مادة (٢) تهدف برامج التربية الخاصة إلى تنفيذ السياسة التربوية العامة للدولة لفئات المعاقين بقصد تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لكي يحققوا أكبر درجة ممكنة من الاستقلالية والاعتماد على النفس من جهة، والقيام بدورهم كطاقة بشرية منتجة في مجالات العمل المناسبة من جهة أخرى.

مادة (٣) تهتم برامج التربية الخاصة بشكل أساسي بالتالي:

ا) تنمية قدرات المعاق العقلية وفرص نموه الجسمي والاجتماعي والعاطفي.

ب) تنمية محصول المعاق اللغوي ومعالجة عيوب النطق والكلام إن وجدت.

جـ) تنمية مهارات الاتصال البديلة الملائمة لحالة الإعاقة (إذا تعذر استخدام اللغة المنطوقة).

د) تزويد المعاق بالمهارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراته ومستوى تحصيله.

هـ) تزويد المعاق بمهارات التهيئة المهنية اللازمة.

و) تنمية المهارات الاستقلالية (مهارات الحياة اليومية) لدى المعاق.

مادة (٤) يراعى في برامج التربية الخاصة من حيث المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والفنية والعاملين بها وأماكن تقديمها ملاءمتها للخصائص المميزة لفئات المعاقين المختلفة.

مادة (٥) تقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين في المدارس العادية ما أمكن، وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك تقدم تلك الخدمات في أقل البيئات عزلاً وأقربها إلى بيئة المدرسة العادية، حسب التسلسل التالي: في فصل من فصول المدرسة العادية ـ في فصل من فصول المدرسة العادية مع خدمات مساندة من أخصائي غرفة المصادر من الأخصائيين ـ فصل خاص في مدرسة عادية ـ مدرسة نهارية خاصة بالمعاقين ـ مدرسة داخلية خاصة بالمعاقين.

مادة (٦) تقدم خدمات التربية الخاصة من خلال فريق عمل متعدد التخصصات وفق ما تمليه حالة المعاق.

مادة (٧) يجب ألا يتأثر قبول المعاقين أو استمرارهم في مرحلة تعليمية معينة بالتعليمات المتعلقة بتحديد سن القبول أو مدة البقاء في أي من المراحل التعليمية المختلفة على ألا يزيد الفارق على ثلاث سنوات كحد أقصى.

الفصل الثاني: التشخيص

مادة (١) تشكل لجنة فنية للتشخيص في إدارة كل منطقة تعليمية تعنى بتطوير إجراءات التشخيص وأدواته ومتابعة نشاطات لجان التشخيص التابعة لبرامج التربية الخاصة، والفصل في النزاعات التي قد تنشأ بين تلك اللجان وأسر المعاقين فيما يخص نتائج التشخيص.

مادة (٢) تنشأ لجنة فنية في كل معهد للتربية الخاصة أو مدرسة يوجد بها برامج للتربية الخاصة تكون وظيفتها القيام بتشخيص حالات الأفراد المتقدمين والمحولين لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة.

مادة (٣) تتألف لجنة التشخيص من ثلاثة أعضاء في الأقل، على أن تشمل أخصائيًا نفسيًا، ومعلم تربية خاصة. ويحق لولي أمر المعاق إن أراد المشاركة في أعمال اللجنة بصفة مراقب.

مادة (٤) يجب أن تتصف إجراءات التشخيص بالشمولية من خلال قيام لجنة التشخيص بجمع بيانات ومعلومات كافية وبطريقة علمية منظمة تغطي حالة المعاق الحاضرة والسابقة ما أمكن في الجوانب التالية على الأقل:

ا) الحالة الصحية
ب) الوضع الأسري والاجتماعي
جـ) القدرات العقلية
د) السلوك التكيفي أو النضج الاجتماعي
هـ) المستوى التحصيلي

مادة (٥) تقدم لجنة التشخيص إلى مدير المعهد أو المدرسة التي يوجد فيها برنامج للتربية الخاصة تقريرًا مفصلاً عن الحالة مشتملاً على القرار الذي تم التوصل إليه ومبرراته.

مادة (٦) يزود مدير المعهد أو المدرسة التي يوجد بها برنامج للتربية الخاصة إدارة منطقة التعليم وولي أمر الطالب بنسخة من تقرير لجنة التشخيص.

مادة (٧) يعلم ولي أمر الطالب برسالة رسمية بحقه في الاعتراض على قرار لجنة التشخيص خلال شهر من تاريخ استلام التقرير.

مادة (٨) يحق لولي الأمر في حالة اعتراضه على قرار لجنة التشخيص مطالبة إدارة المنطقة التعليمية بإعادة التشخيص.

مادة (٩) على إدارة المنطقة التعليمية تشكيل لجنة أخرى لإعادة تشخيص الحالة خلال شهرين من استلامها اعتراض ولي الأمر، ويحق لولي الأمر المشاركة في أعمال هذه اللجنة بصفة مراقب، ويكون قرار لجنة إعادة التشخيص نهائيًا.

مادة (١٠) يشترط في اختبارات التشخيص وأدواته ما يلي:

ا) أن تكون مقننة وذات معايير مرجعية تشمل الجنس، والفئات العمرية، والبيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية التي ينتمي لها المفحوص. ويستثنى من ذلك القياس السمعي وفحص القدرة البصرية.

ب) أن تتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات وفق المعايير الفنية المتعارف عليها في مجالات القياس النفسي.

جـ) أن تكون مناسبة لطبيعة الإعاقة التي يعاني منها المفحوص.

مادة (١١) يشترط فيمن يتولى تطبيق أدوات التشخيص (خاصة الاختبارات) أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي في مجال القياس والتقويم وخبرة عملية لا تقل عن سنتين، ويُعفى الحاصل على درجة الماجستير فما فوق في المجال نفسه من شرط الخبرة.

مادة (١٢) تراعي لجان التشخيص عند إصدار قراراتها المعايير المحددة بكل فئة من فئات الإعاقة والمبينة في التعريفات الواردة في هذا القانون.

مادة (١٣) يجرى تشخيص شامل لكل حالة إعاقة مرة كل عامين على الأقل، وتكلَّف إدارة المنطقة التعليمية بمتابعة تنفيذ ذلك.

الفصل الثالث: الصفوف الدراسية

مادة (١) يجب تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للمعاقين مع أقرانهم من غير المعاقين ما أمكن. وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك يجب مراعاة الشروط التالية فيما يتعلق بأعداد التلاميذ في صفوف التربية الخاصة:

ا) يحدد عدد التلاميذ في الصف الواحد تبعًا لشدة الإعاقة والفئة العمرية. فكلما زادت شدة الإعاقة يجب أن ينخفض تبعًا لذلك عدد التلاميذ في الصف، كما يجب أن يقل عدد التلاميذ في الصف للمراحل العمرية الأصغر.

ب) تتراوح أعداد التلاميذ في الصف الواحد وفقًا لما يلي:

١ ـ المتخلفون عقليا ــ ٥ ـ ١٠ تلاميذ

٢ ـ المعاقون بصريا ــ ٨ ـ ١٢ تلميذًا

٣ ـ المعاقون سمعيا ــ ٥ ـ ١٠ تلاميذ

٤ ـ المعاقون حركيا ــ ٥ ـ ١٠ تلاميذ

جـ) يجب ألا يزيد فارق السن في الصف الواحد على ثلاث سنوات.

مادة (٢) تخصص للتلميذ في صفوف التربية الخاصة مساحة لا تقل عن مرة ونصف مما يخصص في المتوسط للتلميذ في المدارس العادية.

مادة (٣) تزود صفوف التربية الخاصة بالأثاث والتجهيزات الداخلية ووسائل الأمان الملبية لاحتياجات من تقدم لهم الخدمات من التلاميذ في تلك الصفوف.

الفصل الرابع: المناهج والخطط التربوية

مادة (١) تقوم وزارة التربية والتعليم/ المعارف ببناء وتطوير مناهج تربوية خاصة لفئات المعاقين الذين يتعذر عليهم الاستفادة من المناهج التربوية العادية، على أن تستخدم المناهج التربوية العادية كأساس لذلك.

مادة (٢) يوضع لكل تلميذ معاق برنامج تربوي فردي يتناسب مع قدراته ويستجيب لحاجاته وخصائصه الفردية المتميزة.

مادة (٣) يتم وضع البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ معاق بالاستناد إلى نتائج التشخيص.

مادة (٤) يوضع البرنامج التربوي الفردي من قبل لجنة خاصة تتألف من ثلاثة أعضاء على الأقل، على أن تشمل ولي أمر التلميذ المعاق ومعلم التربية الخاصة وأي أخصائي تستوجب حالة الإعاقة مشاركته في هذه اللجنة.

مادة (٥) تتولى لجنة الخطة التربوية الفردية المسؤوليات التالية:

ا) تحديد المكان التربوي المناسب للتلميذ.

ب) تحديد الأهداف التربوية التي تتمشى مع قدرات التلميذ.

جـ) متابعة تنفيذ الخطة التربوية الفردية للتلميذ وتعديلها كلما دعت الحاجة لذلك.

د) تحديد الخدمات المساعدة التي تتطلبها طبيعة الإعاقة التي يعاني منها التلميذ.

مادة (٦) تعقد لجنة الخطة التربوية الفردية اجتماعاتها كلما دعت الحاجة، ويقوم مدير المدرسة أو المعهد بإبلاغ ولي أمر التلميذ كتابيًا بموعد الاجتماع ومكانه، وفي حالة تعذر مشاركة ولي الأمر، يحدد موعد آخر للاجتماع ويعقد حتى لو لم يتمكن ولي الأمر من المشاركة، وتكون نتائج اجتماع اللجنة مقبولة ونافذة.

مادة (٧) يحتفظ مدير المدرسة أو المعهد بسجل يضم المراسلات أو المكالمات الهاتفية التي تجرى مع ولي الأمر بشأن تحديد مواعيد اجتماع لجنة الخطط التربوية الفردية.

مادة (٨) يحق لولي أمر التلميذ أن يصطحب معه شخصًا يثق به للمشاركة في اجتماعات لجنة الخطة التربوية الفردية، شريطة ألا يكون ذلك الشخص من موظفي المنطقة التعليمية. ويقتصر دور ذلك الشخص على إسداء النصح والمشورة لولي الأمر.

الفصل الخامس: التشكيلات الإدارية

مادة (١) تنشأ في وزارة التربية والتعليم/ المعارف إدارة عامة للتربية الخاصة يكون المسؤول عنها برتبة وكيل وزارة مساعد على الأقل.

مادة (٢) تضم الإدارة العامة للتربية الخاصة أجهزة فنية متخصصة تشرف على الخدمات المقدمة لكل فئة من فئات الإعاقة، وتعمل على متابعة برامج التربية الخاصة وتطويرها بما يتمشى مع المفاهيم والاتجاهات المعاصرة.

مادة (٣) ينشأ في كل منطقة تعليمية قسم للتربية الخاصة يكون المسؤول عنه برتبة مساعد مدير عام المنطقة التعليمية، ويضم الوحدات الفنية التالية:

ا) وحدة للمعاقين عقليًا

ب) وحدة للمعاقين سمعيًا

جـ) وحدة للمعاقين بصريًا

د) وحدة للمعاقين حركيًا

هـ) وحدة للتشخيص

وتتولى هذه الوحدات الإشراف والمتابعة الفنية لبرامج التربية الخاصة في المنطقة.

الفصل السادس: العاملون

مادة (١) يشترط فيمن يعمل في برامج التربية الخاصة (من إداريين، ومعلمين، وأخصائيين) أن يكون حاصلاً على مؤهل لا يقل عن دبلوم (سنتين بعد الثانوية) من برنامج علمي متخصص ومعترف به من قبل الجهات الرسمية المسؤولة عن التربية والتعليم.

مادة (٢) يصرف للمشتغلين في برامج التربية الخاصة من معلمين وأخصائيين علاوة فنية مقدارها ٣٠٪ من الراتب الأساسي، شريطة أن يكون في عملهم اليومي احتكاك مباشر مع المعاقين و/أو أسرهم.

مادة (٣) يصرف للعاملين في برامج التربية الخاصة من إداريين وعاملي خدمات (سائقين، عمال نظافة، عمال التغذية ومن في حكمهم) علاوة طبيعة عمل ومقدارها ٢٠٪ من الراتب الأساسي.

الباب الخامس: التأهيل والتشغيل

يشتمل التأهيل بمفهومه الواسع الخدمات التي تلبي احتياجات المعاقين في المجالات الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والتدريب المهني، والتشغيل.

الفصل الأول: أحكام عامة

مادة (١) انطلاقًا من أن العمل حق مكفول للمواطن، وأن الإعاقة لا تلغي ذلك الحق، وحيث إن توفير العمل أجدى من تقديم المساعدة، تتكفل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بتوفير برامج التدريب المهني للمعاقين وإتاحة مجالات العمل أمامهم للإسهام في برامج التنمية المختلفة.

مادة (٢) يجب ألا تقتصر برامج التدريب المهني والتشغيل للمعاقين على مهن دون غيرها، بل يجب أن تتنوع برامج التدريب لتتاح الفرصة أمام المعاقين لممارسة المهن المختلفة وفق إمكاناتهم وقدراتهم.

مادة (٣) يتساوى المعاق في حقوقه المهنية مع غير المعاق الذي يزاول المهنة ذاتها.

مادة (٤) لا يجوز لصاحب العمل فصل العامل الذي يصاب بعجز أثناء مزاولة مهنته إذا كان قادرًا على أداء ٦٠٪ من متطلبات تلك المهنة. وفي غير ذلك من حالات يلزم إعادة تأهيله لمهنة أخرى تتمشى مع حالات عجزه الطارئة.

مادة (٥) تسهيلاً لسبل دمج المعاق في الحياة العامة تتاح للمعاقين فرص العمل التنافسي، ولا يتم اللجوء إلى تشغيلهم في البيئات المحمية إلا إذا اقتضى الأمر ذلك.

مادة (٦) تسهيل انتقال المعاق من وإلى مكان العمل أو التأهيل من خلال توفير وسائط النقل المناسبة أو الإسهام بـ ٥٠٪ من قيمة وسيلة النقل الخاصة التي يمتلكها المعاق.

مادة (٧) تقدم خدمات التأهيل المهني وبرامجه للمعاقين جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من غير المعاقين كلما كان ذلك ممكنًا. وفي الحالات التي يتعذر فيها تلك الخدمات والبرامج في أقل البيئات عزلاً وأقربها لبيئة غير المعاقين.

مادة (٨) توفر وسائل الأمان والسلامة للمعاق، سواء أكان ذلك أثناء فترة التأهيل المهني أم التشغيل.

الفصل الثاني: التأهيل المهني

مادة (١) يشترط في الملتحقين ببرامج التأهيل المهني من المعاقين ألا تقل أعمارهم عن ١٥ سنة.

مادة (٢) يتم تحديد قدرات وميول الملتحقين ببرامج التأهيل المهني بواسطة أدوات التشخيص والتقويم المناسبة وبالاستفادة من التقارير المتعلقة بحالة المعاق.

مادة (٣) يشترك في تشخيص الملتحقين ببرامج التأهيل المهني فريق عمل يتكون من أخصائي اجتماعي، وأخصائي نفسي، وأخصائي تدريب مهني وولي أمر المعاق، مع ضرورة الاستفادة من خدمات الأخصائيين الآخرين حيثما كان ذلك مناسبًا.

مادة (٤) عند تحديد مجال التأهيل المهني الذي سيلحق به المعاق يجب أخذ رغبة المعاق أو ولي أمره بعين الاعتبار حيثما كان ذلك ممكنًا.

مادة (٥) يمنح المعاق عند انتهائه برنامج التأهيل المهني بنجاح شهادة تثبت أهليته لمزاولة المهنة التي تم تدريبه عليها.

مادة (٦) تصرف للمعاقين الذين يلتحقون ببرامج التأهيل المهني مكافأة مالية تشجيعية تقدرها وزارة الشؤون الاجتماعية بحيث لا تقل عما يدفع للملتحقين بمراكز التدريب المهني من غير المعاقين.

مادة (٧) لا تقتصر برامج التأهيل المهني للمعاقين على تدريبهم على المهارات المهنية فحسب، بل يجب أن تشتمل تلك البرامج على التدريب على مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاستقلالية والعلاقات المهنية والإنسانية.

مادة (٨) تتكفل مؤسسات العمل، سواء أكانت خاصة أم حكومية، بإعادة تأهيل الأفراد الذين يصابون بعجز أو إعاقة نتيجة لإصابات العمل المختلفة، ليتمكنوا بعد إعادة تأهيلهم من أداء مهن تتوافق مع طبيعة إعاقاتهم في المؤسسات التي يعملون فيها كلما كان ذلك ممكنًا.

مادة (٩) تتكفل مؤسسات العمل، سواء أكانت خاصة أم حكومية، بصرف رواتب الأفراد الذين يتم إلحاقهم ببرامج إعادة التأهيل، وبعد إنهائهم لتلك البرامج والتحاقهم بالمهن التي تمت إعادة تأهيلهم للقيام بها تصرف لهم رواتب تلك المهن.

الفصل الثالث: التشغيـــل

مادة (١) تلتزم مؤسسات العمل، الحكومية منها والخاصة، التي يبلغ عدد العاملين فيها ٣٠ عاملاً أو أكثر بتخصيص نسبة ٣٪ كحد أدنى من وظائفها لتشغيل المعاقين. على أن يعتبر الجزء من الحصة عند حساب النسبة رقمًا صحيحًا لصالح المعاقين، ولا يدخل ضمن هذه النسبة العاملون الذين يتعرضون للإصابة وهم على رأس العمـل ويتم إعـادة تأهيلهم للعمل في المؤسسة نفسها. ويتولى ديوان الخدمة المـدنية ووزارة العمـل والشؤون الاجتـماعية، كل فيما يخصه، وضع القواعد والتعليمات الكفيلة بتنفيذ ذلك.

مادة (٢) إذا تعذرت فرص تشغيل المعاق في سوق العمل التنافسي تتكفل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بتوفير فرص العمل في الورش المحمية.

مادة (٣) تلتزم مؤسسات العمل الخاصة والحكومية بتقديم تقارير ربع سنوية عن أوضاع تشغيل المعاقين لديها لمكاتب العمل أو ديوان الخدمة المدنية على التوالي.

مادة (٤) تنشأ في وزارة العمل ومكاتبها الفرعية وفي ديوان الخدمة المدنية وفروعه وحدات خاصـة تكـون مسؤولة عن تشغيل المعاقين ومتابعة مؤسسات العمل الخاصة والحكـومية على التـوالي فيما يتعلق بهذا الخصـوص، كموضع الأنظمة المتعلقة بحقوق المعاقين التقاعدية وما يتصل بها من امتيازات في القطاعين الحكومي والخاص.

مادة (٥) تعطى المؤسسات الحكومية الأفضلية لشراء منتجات الورش المحمية أو خدماتها.

مادة (٦) تعفى من التعرفة الجمركية المواد والأدوات والأجهزة المستوردة لإنشاء أو تطوير الورش المحمية، كما تعفى منتجات تلك الورش من الرسوم والضرائب المختلفة.

مادة (٧) تقدم وزارة العمل والشؤون الاجتماعية الدعم المعنوي والمادي لمشاريع التشغيل الذاتي للمعاقين، فردية كانت أم تعاونية، وتتولى الوزارة تحديد جدوى المشروع وحجم الدعم المادي اللازم لإنشائه.

مادة (٨) تسهم وزارة العمل بتقديم المشورة الفنية والدعم المادي اللازمين لإدخال التعديلات اللازمة على بيئة العمل وأدواته بقصد تسهيل تشغيل المعاقين.

مادة (٩) لا يقتصر دور ورش العمل المحمية على توفير فرص العمل للمعاق، بل يجب أن تعمل ـ كلما أمكن ـ على تهيئة فرص انتقال المعاق إلى سوق العمل التنافسي.

مادة (١٠) تطبَّق على المعاقين العاملين في سوق العمل التنافسي أو في الورش المحمية أنظمة وقوانين العمل والعمال.

مادة (١١) يستثنى المعاق من شروط اللياقة الصحية اللازمة للالتحاق بالعمل فيما عدا شهادة تثبت خلوه من الأمراض السارية والمعدية.

الفصل الرابع: التأهيل الطبي

مادة (١) تتكفل الجهات الصحية بتقديم الخدمات الطبية، سواء كانت تشخيصية أم علاجية أم جراحية، للمعاقين دون مقابل.

مادة (٢) تتكفل الجهات الصحية بتوفير الأجهزة التعويضية والتصحيحية والوسائل المعينة (الأطراف الصناعية، الأحذية الطبية، المعينات السمعية والبصرية والكراسي المتحركة، والعكازات... إلخ) للمعاقين دون مقابل. ويكون ذلك وفق ما تضعه اللجان الطبية المتخصصة من شروط ومعايير تحدد أهلية المعاق للاستفادة للحصول على مثل تلك الأجهزة، كما تحدد الفترات الزمنية اللازم انقضاؤها ليتمكن المعاق من الحصول على أجهزة بديلة.

مادة (٣) تقدم الجهات الصحية للمعاقين الذين تستوجب حالاتهم قضاء مدد طويلة في المستشفيات والمصحات ودور النقاهة والخدمات الاجتماعية والنفسية والإرشادية والترويحية التي تلبي احتياجاتهم الخاصة.

الفصل الخامس: التأهيل الاجتماعي

مادة (١) تتكفل وزارة الشؤون الاجتماعية بتوفير خدمات الرعاية الاجتماعية الإيوائية لشديدي الإعاقة الذين لا يوجد من يعولهم أو من تحول الظروف دون بقائهم مع أسرهم.

مادة (٢) في الحالات التي لا تتمكن فيها وزارة الشؤون الاجتماعية من تقديم الخدمات الإيوائية اللازمة، فإنها تتحمل النفقات المادية التي يتحملها المعاق أو ولي أمره لتلقي الخدمات الإيوائية على نفقته، على ألا يزيد ما يدفع على ضعف متوسط التكلفة للحالات المماثلة المخدومة من قبل البرامج الحكومية.

مادة (٣) يجب ألا تقتصر خدمات الرعاية الاجتماعية الإيوائية على توفير المأوى، بل يجب أن تشتمل على البرامج التي تسهم في تنمية قدرات المعاق، مثل التدريب على المهارات الحياتية اليومية، والتدريب الحسي والحركي، وطرق التواصل بقصد تنمية استقلالية المعاق.

مادة (٤) لدى تقديم خدمات التأهيل الاجتماعي يجب أن يؤخذ دور الأسرة وأهمية مشاركتها بعين الاعتبار.

مادة (٥) للمعاقين الأولوية في الاستفادة من خدمات الإسكان وبرامج التنمية الأسرية المختلفة.

الباب السادس: المجلس الوطني لشؤون المعاقين

لضمان تنفيذ هذا القانون، ومتابعة شؤون المعاقين وقضاياهم على المستوى الوطني، ومن أجل تسهيل التنسيق بين جهود مختلف المؤسسات الحكومية الخاصة المعنية بخدمات المعاقين ورعايتهم ينشأ مجلس يسمى «المجلس الوطني لشؤون المعاقين» وفق الأسس التالية:

مادة (١) يعتبر المجلس هيئة حكومية مستقلة يرأسه نائب رئيس مجلس الوزراء.

مادة (٢) يكون للمجلس ميزانية خاصة تسري عليها الأحكام العامة لميزانية الدولة، ويجوز للمجلس قبول الهبات والمعونات والمنح، مالية كانت أو عينية، وذلك لتمويل المشروعات المتعلقة بخدمات المعاقين.

مادة (٣) يكون للمجلس أمين عام برتبة وكيل وزارة يعيَّن بقرار من مجلس الوزراء بناءً على ترشيح من نائب رئيس مجلس الوزراء الرئيس الأعلى للمجلس الوطني لشؤون المعاقين.

مادة (٤) يضم المجلس في عضويته كلا من:

ا) نائب رئيس مجلس الوزراء رئيسا
ب) وزير التربية والتعليم/ المعارف عضوا
جـ) وزير العمل والشؤون الاجتماعية عضوا
د) وزير الصحة عضوا
هـ) وزير التخطيط عضوا
و) وزير الإعلام عضوا
ز) رئيس ديوان الخدمة المدنية عضوا
حـ) أمين عام المجلس سكرتيرا

مادة (٥) تكون للمجلس لجنة فنية تشكَّل بقرار من رئيس المجلس يرأسها أمين عام المجلس وتضم في عضويتها كلا من:

ا) ممثل لوزارة التربية والتعليم/ المعارف
ب) ممثل لوزارة الصحة
جـ) ممثل لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية
د) ممثل لوزارة الإعلام
هـ) أربعة من الخبراء المتخصصين في مجال تأهيل المعاقين
و) أربعة من المعاقين أو أولياء أمورهم

مادة (٦) يكون للمجلس لوائحه المالية والإدارية التي تنظم أعماله.

مادة (٧) يختص المجلس برسم السياسة العامة في مجالات الوقاية من الإعاقة وكل ما يتعلق برعاية المعاقين وتأهيلهم ويتضمن ذلك دون أن يقتصر على:

ا) اقتراح القوانين والأنظمة التي تكفل حقوق المعاقين.
ب) متابعة الجهات الحكومية والخاصة المسئولة عن تنفيذ هذا القانون وكل ما يصدر عن المجلس من قرارات.

جـ) إقرار خطط العمل السنوية التي تتقدم بها الجهات الحكومية والخاصة المسؤولة عن تقديم خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل لفئات المعاقين.

د) الاطلاع على التقارير السنوية التي تتقدم بها الجهات الحكومية والخاصة فيما يتعلق بما تم إنجازه في مجالات الوقاية والرعاية وتأهيل المعاقين وإصدار التوجيهات المناسبة حيالها.

هـ) إقرار ميزانية المجلس السنوية.

و) النظر في قبول ما يقدم للمجلس من هبات ومعونات ومنح مالية أو عينية.

ز) تشكيل اللجنة الفنية للمجلس.

مادة (٨) تتولى اللجنة الفنية مسؤولية إعداد أوراق العمل المقدمة للمجلس.

مادة (٩) يكون ضمن اختصاصات اللجنة الفنية ما يلي:

ا) إعداد الدراسات والتقارير المتعلقة بأعمال المجلس مشتملة على المبررات اللازمة والتوصيات التي تراها مناسبة.

ب) القيام بالبحوث والدراسات الميدانية في مجالات رعاية المعاقين وتأهيلهم.

جـ) إنشاء بنك وطني للمعلومات يشتمل على سجل عام للمعاقين وأية معلومات يكون لها علاقة بالإعاقة والمعاقين.

د) إعداد برامج التوعية العامة في مجالات الوقاية من الإعاقة وأساليب رعاية المعاقين وتأهيلهم.

هـ) المهام الأخرى التي تكلف بها من قبل المجلس.

A Proposed Public Law for Disability Prevention and Rehabilitation in the Member States of the Gulf Cooperation Council

Abdullah I. Al-Hamdan, Yousef F. Qaryouti, and Abdel Aziz M. Sartawi
Assistant Professors, Dept. of Special Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main aim of this study was to develop a model public law for disability prevention and rehabilitation for the member states of the Gulf Cooperation Council (GCC). The proposed legislation, including rules and regulations, will serve as a model for the GCC countries and other Arab states, in developing comprehensive legislation to protect the right of disabled persons. The rights for preventive, medical, social, educational, rehabilitation and employment services were clearly defined and specified as were administrative arrangements. Financial, resources and monitoring system were also included. For the development of the suggested legislation, the authors conducted an intensive review of literature including most of the international and regional statements and declarations proclaimed by the United Nations specialized agencies, and other governmental and non-governmental organizations.

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

الطريقة التواصلية وتدريس تهجئة للطلاب العرب الدارسين للغة الإنجليزية

علي عيسى الشعبي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. من خلال تركيز طريقة التدريس التواصلي على الفصاحة fluency على حساب الدقة accu-racy فإنها لم توف عملية التهجئة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الاهتمام الكافي، وقد كشف العديد من الدراسات المتعلقة بتحليل الأخطاء في العالم العربي أن أخطاء التهجئة تعتبر شائعة بين الطلاب العرب عند كتابتهم باللغة الإنجليزية.

وفي هذا البحث تطرقت لمناقشة ثلاثة أنواع من الأنشطة تلائم الطلاب العرب الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويستطيع من خلالها تدريس اللغة التواصلي أن يحافظ على الفصاحة أثناء تدريس التهجئة وكذا الدقة في التهجئة ذاتها. وهذه الأنشطة هي:

١ ـ الأنشطة المتعلقة بالقراءة.

٢ ـ أنشطة التفكير الاستقرائي.

٣ ـ الأنشطة التي تركز على اللغة.

[45] Tarvin, William L., and Ali Yahya Al-Arishi. "Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom." *TESOL Quarterly*, 25, No. 1 (1991), 9-27.
[46] Elsbree, Langdon, and Frederick Bracher. *Heath's College Handbook of Composition*. 8th ed. Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1972.
[47] Carrell, P.L., B.G. Pharis, and J.C. Liberto. "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 23, No. 4 (1989), 647-78.
[48] Duff, Barbara. "Comments on Jeanne Polak and Stephen Krashen's 'Do We Need to Teaching Spelling: A Reader Reacts." *TESOL Quarterly*, 23, No. 1 (1989), 163-64.
[49] Orleans, J. "The Ability to Spell." *School and Society*, 23 (1926), 407-408.
[50] Thompson, R.S. "The Effectiveness of Modern Spelling Instruction." *Teachers College, Columbia University Contribution to Education*, No. 436, 1930.
[51] Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
[52] Johnson, Keith, and Keith Morrow. *Communication in the Classroom*. Essex: Longman, 1981.
[53] Celce-Murcia, Marianne, and Sharon Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
[54] Leitner, Gerhard. "Students' Uses of Grammars of English Can We Avoid Teaching It?" *IRAL*, 28, No. 2 (1990), 153-67.
[55] Little, Greta, and Sara L. Sanders. *Resistance to Learning? Student Reaction to Communicative Language Teaching*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1990.
[56] Di Pietro, Robert J. *Strategic Interaction: Learning Language through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

[17] Chomsky, Noam, and Morris Halle. *The Sound Pattern of English.* New York: Harper and Row, 1968.

[18] Hammerly, Hector. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics.* Blaine, Wash.: Second Language Publications, 1976.

[19] Mazurkiewicz, Albert B. *Teaching about Phonics.* New York: St. Martin's Press, 1976.

[20] Bowen, J. Donald, Harold Madsen, and Ann Hilferty. *TESOL Techniques and Procedures.* Cambridge: Newbury House, 1985.

[21] Oller, J. W., Jr., and S. M. Ziahosseiny. "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors." *Language Learning,* 20 (1970), 183-89.

[22] Polak, Jeanne, and Stephen Krashen. "Do We Need to Teach Spelling? The Relationship between Spelling and Voluntary Reading among Community College ESL Students." *TESOL Quarterly,* 22, No. 1 (1988), 141-46.

[23] Ibrahim, Muhammid H. "Patterns in Spelling Errors." *English Language Teaching Journal,* 32, No. 3 (1978), 207-12.

[24] Thompson-Panos, Karyn, and Maria Thomas-Ruzic. "The Least You Should Know about Arabic: Implications for the ESL Writing Instructor." *TESOL Quarterly,* 17, No. 4 (1983), 609-23.

[25] Leech, Geoffrey, and Jan Svartvik. *A Communicative Grammar of English.* London: Longman, 1975.

[26] Littlewood, William. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[27] Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1986.

[28] Krashen, Stephen D., and Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon Press, 1983.

[29] Williams, Ralph M. "Teaching of Spelling." In *The Encyclopedia of Education,* edited by Lee C. Deighton. Vol. 8. New York: Macmillan, 1971, pp. 387-91.

[30] Richard-Amato, P.A. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice.* New York: Longman, 1988.

[31] Corder, S.P. "The Significance of Learners' Errors." *IRAL* 5 (1967), 161-69.

[32] Gilbert, L. "Effect of Reading on Spelling in the Ninth Grade." *School Review,* 42 (1934), 197-204.

[33] Ehri, L. "Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read." In *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics,* edited by M. Wolraich and D. Routh. Greenwich, Conn.: Jai Press, 1986.

[34] Goodman, K., E.B. Smith, R. Meredith, and Y. Goodman. *Language and Thinking in School: A Whole-Language Curriculum,* 3rd ed. New York: Richard C. Owen, 1987.

[35] Smith, F. *Writing and the Writer.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

[36] Zughoul, M.R. "English Departments in Third World Universities: Language, Linguistics or Literature?" *English Teaching Forum,* 24 (1986), 10-17.

[37] Collie, Joanne, and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities.* New York: Cambridge University Press, 1987.

[38] Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis.* London: Longman, 1985.

[39] Smith, F. *Understanding Reading.* 3rd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erbaum, 1982.

[40] Fotos, Sandra, and Rod Ellis. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach." *TESOL Quarterly,* 25, No. 4 (1991), 605-28.

[41] Savignon, Sandra. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

[42] Dickens, P., and E. Woods. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks." *TESOL Quarterly,* 22, No. 3 (1988), 623-46.

[43] Long, M. "Task, Group and Task-Group Interactions." *University of Hawaii Working Papers in ESL,* 8 (1989), 1-26.

[44] Pica, T., L. Holliday, N. Lewin, and L. Morgenthaler. "Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner." *Studies in Second Language Acquisition,* 11 (1989), 63-90.

tences; and (5) memorizing vocabulary activities. Activities having a communicative orientation were not highly valued [55]. Di Pietro's survey found that students entering his communicative scenario-based classes from traditional audiolingual ones expressed the fear that they were not progressing because they were not given explicit grammar drills and exercises [56]. What I have suggested in this paper are some orientations the EFL classroom in an Arabic-dominant environment can take to maintain a fluent communicative competence base while stressing the accuracy which any consideration of spelling must demand. My main point is that it is possible for the CLT classroom to go beyond spelling learning (or the lack of it) and achieve a classroom atmosphere of spelling acquisition.

References

[1] Brumfit, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[2] Abbott, Elizabeth. "Teaching English Spelling to Adult Beginners." *ELT Journal*, 33, No. 2 (1979) 119-21.

[3] Cronnell, Bruce. "Spelling English as a Second Language." In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by Marianne Celce-Murcia and Lois McIntosh. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

[4] Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

[5] Higgs, T. V., and R. Clifford. "The Push Toward Communication." In *Curriculum, Competence and the Foreign language Teacher*, edited by T. V. Higgs. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co, 1982.

[6] Beck, Robert Daniel. "An Error Analysis of Free Composition." *Teachers of English: Arabian Monthly*, 30 (1979) 20-26.

[7] Al-Kasimi, Ali M., Forouk M. Topan, and Yaqub Khan. *Error Analysis of Saudi Freshmen's English*. Riyad: Riyad University Publications, n.d.

[8] Di Stefano, Philip P., and Patricia J. Hagerty. "Teaching Spelling at the Elementary Level: A Realistic Perspective." *Reading Teacher*, 38, No. 4 (1985), 373-77.

[9] Dobie, Ann B. *Strategies for Teaching Spelling*. Paper presented at the 40th annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Seattle, Wash., 1989.

[10] Ireland, Rochelle. *A Proposal for Teaching Spelling in the Virginia Community College System*. Richmond, Va.: Virginia Community College System, 1979.

[11] Ley, Terry C. "Teaching Spelling without Spelling Books." *English Journal*, 71, No. 8 (1982) 22-25.

[12] Mihail, Brunnette A. *An Annotated Bibliography of the Literature Dealing with the Methods of Teaching Spelling in the Elementary School*. South Bend: Indiana University at South Bend Press, 1986.

[13] Rivalland, Judith. "Teaching Spelling: Helping the Developing Speller." *Australian Journal of Reading*, 8, No. 2 (1985) 21-27.

[14] Stanback, Margaret. *Teaching Spelling to Learning Disabled Children: Traditional and Remedial Approaches to Spelling Instruction*. New York: Research Institute for the Study of Learning Disabilities, Columbia University, 1980.

[15] Weisberg, Phyllis G. "Teaching Spelling to the Learning Disabled Using Traditional and Remedial Approaches". Paper presented at the 22nd International Conference of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities, San Francisco, Calif., 1985.

[16] Wong, Bernice Y. L. "A Cognitive Approach to Teaching Spelling." *Exceptional Children*, 53, No. 2 (1986), 169-73.

think the spelling of the adjective form of each word will be. After allowing for discussion and the guesses to be made, I give each group a dictionary to check how accurate their predictions were. (This activity involves, and most spelling-oriented activities should involve, student practice in using a dictionary to find the spelling of unpredictably-spelled words.) I have found this noun-adjective spelling activity raises students' consciousness about the suffixal variety of the English language.

Richard-Amato discusses how a scrabble board can be drawn on the chalkboard and turned into an effective word-focus game where students can show their spelling proficiency. However, she avoids one commonly used word-focus game, "scrambled words," where students are given words with the letters scrambled and are supposed to unscramble them to form the intended word. She writes, "Although native speakers might find this fun, second language students tend to find such games frustrating. To most of them, the language may appear to be 'scrambled' to begin with, so it seems senseless to cause them additional anxiety" [30, pp. 153-54]. Language-arts or word-focus activities are best used sparingly, even though they provide variety to the language classroom and promote group interaction [41]. So used, they are valuable for promoting spelling acquisition because they allow EFL students to negotiate the workings of English at the word level.

Conclusion

Cronnell writes that "misspelling marks a person as, at best, illiterate, if not outright 'ignorant'" [3, p. 202]. While in its formative years, CLT manifested a commitment to fluency (spontaneous conversation, free writing, brainstorming), lately there has been a reassertion of the need for accuracy [1]. EFL students desire language activities which will help them to become not just fluent in English, but fluent in accurate English. Particularly those students learning English for professional or academic purposes or those seeking assimilation into the target society perceive accurate English as necessary to acquire native-like or near-native-like proficiency; if a student's goal is such social integration, language accuracy is "important," if not "absolutely essential," Celce-Murcia and Hilles conclude [53, p. 7). Students know the social and professional consequences of their spelling proficiency, that it can label them as "literate" or "illiterate."

Recent questionnaire studies have confirmed this student-perceived importance of language accuracy. Leitner's survey of German college students' attitudes toward formal instruction in grammar concludes that students believe that teachers cannot avoid its teaching [54]. Little and Sanders report on a survey to gauge the perception of students towards various teaching techniques in both ESL (three U.S. campuses) and EFL (one in Uruguay) environments. Results showed that the five activities found to be valuable to students were (1) correction of pronunciation; (2) oral correction of grammar; (3) pronunciation practice in class; (4) oral grammar practice in sen-

guage arts games. Such activities are designed to be so entertaining to students that they forget the activities are being used as pedagogical tools to teach them the language. Such language-focus activities tend to lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely [30].

The most prominent language-arts or word-focus spelling activity is the spelling bee, where students compete with each other in the oral spelling of words dictated by the teacher. Duff questions whether spelling ability should be gauged by dictation and the response to dictation, both of which involve the aural/oral processes: "In the natural course of events, spelling arises out of the writing process; samples derived from this situation may differ qualitatively from those derived from a dictation" [48, p. 163]. This point was made sixty years ago by Orleans and Thompson who conclude that the oral spelling of words is not the medium in which students need to manifest spelling proficiency [49; 50].

A word-focus spelling activity which I have found preferable to an oral-dictation spelling bee entails students' working with a composite paragraph which contains numerous types of spelling errors which I have found in my Arabic EFL students' papers. I distribute copies of this paragraph to students divided into triads or groups of four and let the groups compete to see which one can find all of the spelling errors in the allotted time. Unlike the spelling bee, since the competition is at the group level, anxiety is reduced at the personal level. Each group is provided with a dictionary, but of course the group loses time if its members have to look up too many words. By being able to apply the rules of spelling (final silent *e,* doubling final consonant words ending in *y*, and *ei/ie,* and the areas where the English phonetic system interferes with the Arabic phonetic system), the students can complete the exercise faster, thus showing that the rules have become automatic, that is, that they have been acquired.

Crossword puzzles and prediction games which concentrate on one type of spelling error are also effective. For my Arabic EFL students I have devised a crossword puzzle which is replete with *p/b* and *f/v* words because the phonetic interference between Arabic and English involving these phonemes carries over into the graphemic. For advanced EFL classes, I have also found homophonic (*meet/meat, see/sea, principal/principle, maid/made, sun/son, capitol/capital,* etc.) crossword puzzles or "sight word" (words such as *one two, sword, victuals, colonel,* etc. where there is little relationship between the phonemic and the graphemic) crossword puzzles valuable for students. EFL students also tend to like "prediction" or guessing games [51]. These are valuable from a CLT perspective because they have the three features which make an activity communicative: information gap, choice, and feedback [52]. These can easily be adopted to concentrate on spelling. One which I have used is to give the students, divided into groups of five, 25 nouns and verbs (such as *wonder, muscle, sign, expend, mistake, beauty,* etc.) and have them discuss what they

on the list. A good answer is, "Oh, then you would like to do a word-study activity? I thought you wanted to work on an *ie/ei* rule." If the students' rejoiner is, "We want to get the rule. It will help us writing," what would seem to have manifested itself is a reconfirmation by the students of the relevance of the task. Actually a piece of usable information has been given. If the meanings of the words were essential to the formulation of the rule, the meanings would have had to be provided. On reflection, most students thus discard their first hypothesis: That the rule of spelling is related to the meaning of the words. Elimination of tentative suppositions is one of the first steps in a problem-solving task. Comparison and contrast, resulting in other hypotheses relating to the length of a word, the number of syllables, the pronunciation, etc., might follow.

4. *Reaching Point of Eureka.* The task is brought to its completion when the discovery is made. For the *ie/ei* activity, it will probably come in a hypothesizing question about whether the letters abutting the *ie/ei* are important. With this piece of information, most of the groups will be able to write the simple version of the *ie/ei* rule. Savignon in her grammar-oriented task-based activity states that following discovery she gives an explicit statement of the rule [41, p. 190]. Tarvin and Arishi think it preferable after the discovery to "ask students questions about the bases of their hypotheses and even compliment a student on the logic behind a hypothesis that turned out to be false" [45, p. 19].

"Common words are almost always misspelled in the same way," Elsbree and Bracher write. The trouble spot is not the entire word, but a particular letter or combination of letters [46, p. 512]. Working in small groups, students should be allowed to discover these trouble spots on their own. Using inductive reasoning activities in teaching spelling has many longterm benefits for students. An affective benefit is that there is a sense of achievement which will bolster a student's confidence; hopefully there will be an individual carrying-over of this confidence to future target-language activities. A second benefit is that the activity promotes critical thinking involving such negotiating processes as sorting, comparison/contrast, and abstraction/generalization. Finally, such an activity establishes a four-step metacognitive learning-strategy pattern based on need, data for solving a problem, hypotheses-formulation, and discovery. Metacognition makes a person aware of a cognitive process by encouraging a person to monitor the cognitive process, plan strategies, and evaluate the success of efforts to understand, Carrell, Pharis, and Liberto state [47]. Many characteristics of the English spelling system (dropping the final silent *e,* doubling final consonant, the *-y* ending, etc.) can be taught effectively using this rule-formulating task-based inductive approach.

Language-Focussing Activities

Language arts includes exercises which focus attention on formal accuracy [41, p. 191]. These include crossword puzzles, dictation passages, spelling bees, and lan-

[45]). Its proponents posit that since the approach allows students themselves to negotiate language meaning, acquisition will be better promoted than in a teacher-directed classroom. Thus the principal pedagogical implications of the task-based approach are to deemphasize the role of the ESOL teacher as the only one in the classroom as being capable of being the language rule-giver and to accentuate the role of ESOL students as being capable of becoming rule-formulators on their own. This classroom reorientation, of course, necessarily affects other pedagogical components, such as classroom objectives and techniques. (However, it must be cautioned that because of the newness of the approach there have been few in-class experiments to determine its effectiveness. See Fotos and Ellis for a detailed review of research [40].)

A task-based activity follows a four-stage progression, Tarvin and Arishi write [45]. This sequence can be followed in inductively studying an aspect of spelling:

1. *Establishment of Need and Desire.* A failure of cognitive code-learning, where a rule is explained by the teacher before students practice it, is that it does not sufficiently establish a need to learn a language rule. This failure to consider need is also a characteristic of some CLT task-based activities. For instance, one such exemplary "integrated CLT activity" listed by Richard-Amato begins with a mini-lecture requiring note-taking, followed by a quiz, then by a homework reading assignment correlated to the lecture [30, p. 184]. Because of these dictating preludes to this task-based activity, students may feel they have been presumptuously "set up." An activity truly beginning with need would be one where a teacher notices that a large number of his/her students are having a problem, such as for beginning students the spelling of *ie/ei* words. The teacher should indicate to the students that s/he has noticed this problem and add that there is a rule which might help the students. If they respond, "Please give us the rule," then there is confirmation that there is a desire and need to know the rule.

2. *Providing the Rule-Forming Data.* At this point the teacher should tell the students that s/he has confidence that through working with each other they can figure the rule out for themselves. For the *ie/ei* activity, a handout with 10-15 words spelled with *ie/ei* might be distributed, omitting for beginning-level students words where *ei* has a long *a* sound. The instructions: "Divide into groups of four and study these words to see if you can see a pattern which will allow you to formulate an *ie/ei* rule. You are to work within your group and not seek help from a neighboring group. However, you may ask me questions."

3. *Hypothesis-Formulating.* Most beginning students will not know the word "hypothesis," but the questions they ask each other and the teacher will probably show they know how to hypothesize. In the *ie/ei* activity, one of the first responses by students might be the protest that they do not know the meaning of some of the words

mental studies by Gilbert in the 1930s indicate that readers can improve their spelling simply by exposure to words in texts [32]. This finding has been borne out by more recent studies which conclude that reading contributes to spelling competence (Ehri [33]; Goodman, Smith, Meredith and Goodman [34]; Polak and Krashen [22]; and Smith [35]).

The issue of the effect of reading on spelling has a broader bearing on EFL methodology in the Arab world. The debate over whether the EFL curriculum in the Arab world should have a literature emphasis or a linguistics emphasis [36] could probably be better focussed on the issue of the effect of reading as input, regardless of whether the program has a literary or linguistic orientation. Studies indicate that in addition to spelling improvement, extensive reading provides the kind of language input that allows students to acquire significant amounts of language without direct study of grammar, vocabulary, or discourse, Collie and Slater write [37]. It leads to improvement in many areas of language, including reading ability, vocabulary development, grammar awareness, and writing style, according to Krashen [38] and Smith [35; 39]. Not just from a spelling perspective, what I feel is needed for Arab EFL students is a methodology which stresses extensive reading of a broad range of authentic material, such as magazines, newspapers, etc., instead of intensive close-reading analysis of a few literary or linguistic texts. Extensive reading may not result in perfect spelling [22]. However, it will probably work unconsciously to improve students' spelling performance.

Inductive-reasoning Activities

Fotos and Ellis make a distinction between conscious language work and consciousness-raising language work. In conscious teaching of grammar, they point out, the teacher presents a rule and then provides "the learners with opportunities to use the target structure, first in controlled production, and subsequently in free or communicative practice" [40, p. 609]. In consciousness-raising teaching, the students discover the grammatical rule themselves. This is usually referred to as "discovery learning," Savignon writes, or inductive learning, where learners are encouraged to work out rules or generalizations for themselves [41, p. 190]. Dobie writes that more and more effective spelling teachers in a native-English environment are abjuring their positions as rule-givers and are encouraging their students to pursue their spelling work inductively [9]. Spelling rules are not given, but students work with data which will allow them to formulate their own spelling rules; that is, they are given the task of formulating the rules of spelling which they need.

The "task-based approach" to language acquisition has received much attention lately, basically from applied linguists (Dickens and Woods [42]; Fotos and Ellis [40]; Long [43]; Pica, Hollidays, Lewin, and Morgenthaler [44]; and Tarvin and Arishi

Goal of This Study

My point is that in Communicative Language Teaching spelling errors are still traditionally viewed as a learning problem, not an acquisitional problem; the emphases are still on monitoring and memorizing, deductive-reasoning activities, rule-based strategies, and test-study-test procedures. What I propose to do in the remainder of this paper is to discuss three broad types of activities for the Arab EFL classroom which retain a CLT "fluency" orientation in their approach to spelling, but which promote "accuracy" in spelling: (1) reading activities, (2) inductive-reasoning activities, and (3) language-focussing activities.

The Role of Reading

While spelling is often perceived as an aspect of writing, an extensive reading program may be one of the best ways to improve student's spelling. Such a conclusion has not always been obvious. The traditional view of the effect of reading on improved spelling is stated by Williams in his article on the "Teaching of Spelling" in *The Encyclopedia of Education*. He writes that it is "absurd" to argue "that students learn to spell from their reading. Few people are really observant about spelling." The fallacy of this argument, Williams continues, "can be verified by giving a test to a class of college students and watching them misspell words spelled correctly for them on the examination sheet" [29, p. 389].

Williams' statement is written from a *learning* perspective. His example about students who misspell words spelled correctly on a test paper suggests this, because the example does not take into account the affective filter hypothesis, a major concern for Second Language Acquisition proponents [4]. According to the hypothesis, affective factors, such as the learner's motivation, self-confidence, or anxiety state, determine how successfully language input becomes language intake and language output, Richard-Amato writes [30, p. 25]. A test situation raises the affective filter because it is a high-anxiety situation. (A similar situation would be one where an Arabic speaker who is very fluent in English may under a stressful situation revert to his native phonemic system and say, "I have *p*een there!", instead of "I have *b*een there!") At such times a person may make a mistake, which is not really an error and which is not indicative of the person's performance skill in the language, according to Corder [31]. Williams' example is probably not an instance of a spelling error, but of a mistake caused by a high-anxiety, raised-affective-filter situation.

That "few people are really observant about spelling" while reading, as Williams writes, implies correctly that people read, not proofread, a book or an article. To suggest, however, that since few people are consciouly "observant" of the spelling, unconscious spelling acquisition is not taking place may not be warranted. Experi-

later study by Polak and Krashen found no difference in spelling performance between speakers of languages with Roman alphabets and speakers of languages with non-Roman alphabets, although their study did not set out to measure that distinction and the finding is reported incidentally) [22].

One approach to helping Arab students master English spelling involves error analysis. From his study of the written work of EFL students at the University of Jordan, Ibrahim categorizes five types of spelling errors: those based on: (1) the non-phonetic nature of English, (2) on the phonetic differences between Arabic and English, (3) on faulty analogy, (4) on the inconsistent spelling in English word derivations, and (5) on transitional ignorance or overgeneralization of an English spelling rule [23]. Thompson-Panos and Thomas-Ruzic add another, the difference in the orthographic representation of the common vowel sounds in Arabic and English [24]. Al-Kasimi, Topan, and Khan add still another, hypersensitive substitution (over-compensation) [7]. These studies suggest that for Arab students of English spelling errors result from interference from Arabic, inherent difficulties in the English spelling system, and normal developmental/transitional factors.

As valuable as such categorizations are, the EFL teacher of Arab students is still confronted with the problem of how to remedy such types of errors. That both native users and non-native users of English have severe problems with spelling suggests that the problem is not only systematic (inherent in the spelling system), but pedagogical (how the spelling system is taught). An EFL teacher may point out to Arab students that since Arabic has no *p*, the students must be attentive not to write *people* as *beoble* or *beople* or *peoble*. Rules of English spelling may be given to the students, detailing where they replace, add, or drop letters in English spelling, Leech and Svartvik write [25]. However, such approaches promote language learning, not language acquisition, a dichotomy promulgated by Krashen to distinguish between monitored or conscious processes and unconscious processes involved in achieving communicative competence [4]. A similar distinction is made by other CLT-oriented language theorists. Littlewood distinguishes between lower-level language operations which "unfold automatically" and higher-level operations which are "composed consciously" [26, p. 75]. Ellis writes of primary processes (those using automatic rules in unplanned discourse) and secondary processes (those using analyzed rules in planned discourse) [27].

The distinction in all three cases is between conscious, monitored, rule-analyzing *learning* and unconscious, unmonitored, automatic-rule-manifesting *acquisition*. A concern for spelling would seemingly be at the level of learning. In fact, Krashen and Terrell write that in written work, as opposed to spoken English, all three prerequisites for the use of the monitor are present: "the student must know the rule, be focussed on correctness and have time to apply the rule" [28, p. 152].

cern for error-making has been fossilization. What Higgs and Clifford write about grammar is applicable to spelling; they find that students who come from "communication-first" language programs exhibit fossilized incorrect grammatical patterns which are not remediable even in intensive language programs or additional incountry living experience, while those who come from "accuracy-first" programs are better able to remedy their grammatical errors [5, pp. 67, 74]. A beginning EFL student who has written the number word *two* as *tow* twenty or thirty times before his/her misspelling has been corrected is probably on the way toward fossilizing that spelling.

Review of Research

In the Arab World where I teach EFL (English as a Foreign Language), studies by Beck [6] and Al-Kasimi, Topan, and Khan [7] confirm what most EFL teachers of Arabic students already know: That spelling is the most prevalent error in their students' writing. This conclusion should come as no surprise because recent studies show the same tendency in the wiriting of native speakers of English (Di Stefano and Hagerty [8]; Dobie [9]; Ireland [10]; Ley [11]; Mihail [12]; Rivalland [13]; Stanbach [14]; Weisberg [15]; and Wong [16]). Is English an inherently difficult language to spell? No, according to Chomsky and Halle, who characterize the English spelling system as "a near optimal system for the lexical representation of English words" because it is based on the morphophonemic, not just the phonemic, structure of English [17, p. 49]. Hammerly notes that Chomsky and Halle's conclusion may be sound from a linguistic perspective, but from a pedagogical vantage point, the "statement is very, very far removed from the realities of language acquisition, literacy, and language use" [18, pp. 98-99]. Discussing the phonemic/graphemic correspondence, Mazurkiewicz points out that the 24 consonant patterns of English are represented by at least 176 different graphemes or grapheme combinations, and that the 14 vowels and diphthongs, by at least 265 different graphemes or grapheme combinations [19].

The system of English spelling particularly causes problems for ESOL students who are used to simply a phonemic structure where there is a precise correlation between pronunciation and spelling in their own languages, for instance Spanish or Turkish or Arabic [20, p. 284]. However, the Roman script of English does not appear to be the problem; Oller and Ziahosseiny found that non-native English students whose native languages use the Roman alphabet made *more* spelling errors in English than non-native English students whose native languages used a non-Roman alphabet, such as Arabic [21]. The probable reason for this is native-language orthographic interference: ESOL students who must learn the new Roman alphabet or writing system for English may be more attentive to how English spelling differs from their native orthography than those who have already used the Roman alphabet in their native languages which have a sound-to-spelling correspondence [3, p. 205]. (A

J. King Saud Univ., Vol. 6, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 21-33 (A.H. 1414/1994).

A Communicative Approach to Spelling for Arab Students of English

Ali Essa Al-Shabbi
*Assistant Professor, Department of Curricula and Educational Methodology,
College of Education, King Saud University,
Abha, Saudi Arabia*

Abstract. With its emphasis on "fluency" over "accuracy," the Communicative Language Teaching (CLT) approach has paid insufficient attention to spelling in the EFL (English as a Foreign Language) classroom. However, error-analysis studies in the Arab World reveal that spelling is the most prevalent error in the English writing of Arab students. What I do in this paper is to discuss three types of activities for the Arab EFL classroom which retain a CLT "fluency" orientation in their approach to spelling but wich promote "accuracy" in spelling: (a) reading activities, (2) inductive-reasoning activities, and (3) language-focussing activities.

Introduction

Should an ESOL (English for Speakers of Other Languages) classroom stress fluency or accuracy [1]? Since the early 1970s, advocates of Communicative Language Teaching (CLT) have emphasized the former, and consequently fluency and spontaneity have become the hallmarks of many aspects of the CLT ESOL writing program. Fast-writing, brainstorming, authentic writing, and dialogue journal writing have replaced such Grammar-Translation and Audio-Lingual techniques as dictation, copying, sentence-combining, and paragraph rearrangement.

The predication of CLT proponents toward fluency has led to "insufficient attention [being] paid to spelling in the EFL textbooks," Abbott concludes [2, p. 119]. Spelling has become an appendage step in the writing process: "Too much concern with the spelling of individual words may inhibit [students'] fluency and expression of ideas," so "correct spelling in composition should probably be a concern when editing written work," Cronnell writes [3, p. 206]. Just as the teacher should not dwell on correcting spoken errors, since, according to Krashen [4], students will develop out of them, for almost all of the writing process spelling errors should be overlooked for the sake of spontaneity of writing. A consequence of this lack of con-

التـلاشي اللغوي الذي يعتري أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر لدى مدرسي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

علي يحيى العريشي

أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يصف هذا البحث النتـائج التي تم التوصل إليها من خلال تجربة أجريت خصيصًا لقياس التلاشي اللغوي الذي اعترى أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر لدى عشرين من مدرسي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، عشرة منهم تلقوا تدريبهم في المملكة المتحدة بينما تلقى العشرة الآخرون تدريبهم في المملكة العربية السعودية. وقد تم تسجيل درسين عمليين لكل مدرس منهم على أشرطة صوتية تم تفريغها فيما بعد، وحللت الأخطاء التي جنح إليها المدرسون ـ موضوع البحث ـ عند استخدامهم لأدوات التنكير والتعريف وحروف الجر. وأشارت النتائج إلى أنه :

١ ـ على حين أثبتت الدراسات السابقة أن التلاشي اللغوي يعتري حروف الجر أكثر من غيرها من الكلمات الوظيفية، كأدوات التنكير والتعريف مثلاً، جاء البحث الحالي بنتائج مغايرة حيث أثبت أن التلاشي يعتري كلتا الفئتين بالمعدل نفسه، وأنه

٢ ـ سواء تلقى المدرسون تدريبهم في بيئة اللغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها أو في بلدهم الأم، لا يظهر لذلك أي أثر يذكر في تلاشي أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر، إذ تمثل ثلث الأخطاء لدى أفراد المجموعتين من حيث معدل توافرها وأنماطها. وخلص البحث بذلك إلى نتيجة مبدئية مفادها أنه كلما أسندت المادة اللغوية إلى أسس دلالية تقلص معدل التلاشي الذي يعتريها.

[12] Andersen, R. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition." In *The Loss of Language Skills*, ed. R. Lambert and B. Freed, Rowley. Mass.: Newbury House, 1982, pp. 83-118.
[13] Cook, V. "Universal Grammar and Second Language Learning." *Applied Linguistics*, 6 (1985), 2-18.
[14] Poulisse, N. "Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies." *Second Language Research*, 3 (1987), 141-53.
[15] Pons, C. "Review: *Language Attrition in Progress*, ed. Bert Weltens, Kees De Bot and Theo Van Els." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 217-18.
[16] Jakobson, R. *Child Language Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton, 1968.
[17] Berko-Gleason, J. "Insights from Child Language Acquisition for Second Language Loss." In *The Loss of Language Skills*, ed. R. Lambert and B. Freed. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982, pp. 13-23.
[18] Quirk, R., and S. Greenbaum. *A Concise Grammar of Contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.
[19] Christophersen, P., and A. Sandved. *An Advanced English Grammar*. London: Macmillan, 1982.
[20] Hall, E. *Dictionary of Prepositions for Students of English*. New York: Minerva Books, 1982.
[21] Thomson, A., and A. Martinet. *A Practical English Grammar*. 4th Ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
[22] Stageberg, N. *An Introductory English Grammar*. 4th Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
[23] Richards, J. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis." *English Language Teaching*, 25 (1971), 204-19.
[24] Burling, R. "Language Development of a Garo- and English-Speaking Child." In *Second Language Acquisition*, ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978, pp. 54-75.
[25] Olshtain, E. "The Attrition of English as a Second Language with Speakers of Hebrew." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986, pp. 187-204.
[26] Al-Arishi, A. "Quality of Phonological Input of ESL- and EFL-Trained Teachers." *System*, 19 (1991), 63-74.
[27] Al-Arishi, A. "Positional /p,b/ Phonological Variability in the Speech of Arabic EFL Students." *Journal of King Saud University*, 4 *Arts*(2) (A.H. 1412/1992), 91-107.
[28] Weltens, B., T. Van Els, and E. Schils. "The Long-Term Retention of French by Dutch Students." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 205-16.
[29] Hurford, J., and B. Heasley. *Semantics: A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
[30] Lambert, R., and S. Moore. "Problem Areas in the Study of Language Attrition." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986 pp. 177-84.
[31] Slobin, D. *Psycholinguistics*. Glenview, Ill.: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
[32] Bloom, L. "Language Development." In *A Survey of Applied Linguistics*, ed. R. Wardhaugh and H. Brown. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1976, pp. 28-41.
[33] Strevens, P. "The Nature of Language Teaching." In *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, ed. J. Richards. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977, pp. 185-95.

attritionists need to concentrate on this finding of language acquisitionists. This articles and prepositions was not manifested, in its own way reinforces Lambert and Moore's [30] call for a reorientation of language attrition studies. Further studies of language attrition making use of semantic tools, as opposed to structural tools, are needed.

While the limited scope of this study must be acknowledged, its findings certainly have relevance to the foreign language component of a country's educational system. Educational administrators must realize that whether their foreign language teachers are trained in an SL environment or an FL environment, language erosion will occur. They must, as Strevens writes, "tak[e] steps to counter the gradual attrition [of their teachers'] language ability that normally occurs with the passage of time" [33, p. 190]. They must provide regular in-service training programs and academic leave where language teachers can receive full-time re-training [26]. A consideration of the phenomenon of language attrition, Weltens and Cohen write, "may lead to more effective methods for reducing the extent of such loss – both with respect to learning training... and with respect to teacher training" [1, p. 132].

References

[1] Weltens, B., and D. Cohen. "Language Attrition Research: An Introduction." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 127-33.

[2] Olshtain, E. "Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition?" *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 151-65.

[3] Lambert, R., and B. Freed, eds. *The Loss of Language Skills.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

[4] Van Els, T. "Errors and Foreign Language Loss." Paper presented at the 1985 FIPLV Symposium on Errors and Foreign Language Learning, London, cited in Weltens, B., and A. Cohen. "Language Attrition Research: An Introduction." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 127-33.

[5] Berman, R., and E. Olshtain. "Features of First Language Transfer in Second Language Attrition." *Applied Linguistics*, 4 (1983), 222-34.

[6] Cohen, A. "Attrition in the Productive Lexicon of Two Portuguese Third Language Speakers." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 135-49.

[7] Bahrick, H. "Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmic Research." *Modern Language Journal*, 68 (1984), 105-18.

[8] Neisser, U. "Interpreting Harry Bahrick's Discovery: What Confers Immunity against Forgetting?" *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1984), 32-35.

[9] Moorcroft, R., and R. Gardner. "Linguistic Factors in Second Language Loss." *Language Learning*, 37 (1987), 327-40.

[10] Snow, M., A. Padilla, and R. Campbell. *Factors Influencing Language Retention of Graduates of a Spanish Immersion Program.* Los Altos, Cal.: National Center for Bilingual Research, 1984.

[11] Weltens, B., and T. Van Els. "The Attrition of French as a Foreign Language: Interim Results." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986, pp. 205-21.

"since phonological distinctions depend on the criterion of meaning, distinctions of meaning must depend on phonological distinctions," and he concludes that "failure to communicate" seldom depends on a failure "to maintain all the [phonological] distinctions" [23, p. 213]. Hurford and Heasley in their book on semantics distinguish between the "phonic act" and the "propositional act." The former is "the physical act of making certain vocal sounds," while the latter is "the mental act of *referring* (to certain objects or people in the world) and of *predicating* (i.e., coupling predicates to referring expressions)" [29, pp. 248-49). Lacking this referential and predicative capacity, the phonological level of a language has reduced semantic potential. An Arabic EFL teacher who says, "He is a habby [happy] student," will undoubtedly be understood despite the phonological error.

At the morphological level, functional classes, such as qualifiers, prepositions, determiners (which include articles), auxiliaries, and pronouns, exhibit more semantic potential than phonemes. (In turn, form-classes, such as nouns, verbs, adjectives, and adverbs, which Quirk and Greenbaum term as "open-class items" because they are "indefinitely extendable" [18, p. 19], manifest still more semantic extension.) Within the functional classes, there is also a semantic continuum. A teacher who says, "He is happy student," will almost certainly be understood despite the article error since the context will resolve the *solely referential* confusion, whether one single unspecified member or a particular member of a class of individuals is being referred to. However, if a teacher, selecting a semantically-incorrect preposition, says, "He is among a happy student," the misuse of the preposition affects the understanding of the predicate. Thus, prepositions, unlike articles, must be *both referentially* and *predicatively* precise, to use the key words from Hurford and Heasley's [29] definition of the propositional act, or semantic confusion will ensue. Does the teacher mean, "He is with a happy student" or "He is by a happy student" or "He is next to a happy student," etc.? To reiterate: A person who wishes to communicate successfully must be more attentive to the more semantically-based items of a language. This attention means that regardless of training environment, an L2 subject will likely attrite less in a more semantically-based area (such as prepositions) than in less semantically-relevant areas (such as phonology or articles).

Despite the failure of both hypotheses, this experiment indicates an area which language attritionists have neglected: That the semantic load of a structural item must be considered in predicting attrition. Structural items which have less semantic capableness, regardless of which came in first or last or which is structurally simpler or more complex. Although most attrition studies have had a solely structural basis, some attritionists, such as Lambert and Moore [30], have begun to question whether grammatical features in isolation are the proper units of analysis of language attrition. Since the 1970s language acquisitionsts, such as Slobin [31] and Bloom [32], have suggested that sequences of language acquisition are determined more by semantic complexity than by structural complexity. In future studies language

cle. The context of the communication will determine whether one says, "I went to the town" or "I went to a town" or "I went to town," each of which could be correct/appropriate in a given situation. A native speaker of English has no problem in sorting out these contextualized uses of articles, but for a non-native speaker the very lack of structural options offered by the English article system may lead to confusion in the same way that the few English vowel phonemes/graphemes cause numerous pronunciation/spelling errors for non-native students of English. Thus the English article system, although having considerably fewer items than the English preposition system, may be contextually more complex.

The conclusion here is that attrition researchers should direct their attention less to the issues of *last learned-first out* or numerical simplicity/complexity and more to the issue of semantically-based versus contextually-based items. This study indicates that attrition for a contextually-based, relatively simple, first-in functional category (articles) may occur at the same rate as for a semantically-based, numerically complex, late-mastered functional category (prepositions). Hypothesis One seems to have failed because it considered two variables *(last learned-first out* and numerical simplicity-complexity) which may not be as important as a third variable (the semantic-contextual contrast).

Concerning Hypothesis Two, as noted earlier, in a previous study of mine [26], using data from the same twenty subjects of this study, training environment had been a significant factor in phonological attrition; those teachers trained in an ESL environment (the U.K.) showed far fewer incidences and types of phonological error than those trained in an EFL environment (the K.S.A.). (See column 3 of Tables 5 and 6 for a cumulative representation of the findings of that study.) Of the six teachers who made no phonological errors, five were ESL-trained (Nos. 1, 2, 7, 8 and 9), while only one was EFL-trained (No. 20). Conversely, seven of the EFL-trained teachers made more than 15 phonological mistakes (an indication of considerable phonological regression) against only one ESL-trained teacher. Such discrimination did not reveal itself in this study, thus negating Hypothesis Two. Manifestations of attrition or of the lack of attrition concerning English articles and prepositions are similar between the two groups. This finding suggests that while phonological regression is influenced by training environment, aspects of morphological attrition, specifically involving function words such as articles and prepositions, are less influenced by training environment.

Why would out-of-class reinforcement affect English phonological performance more than English functional items' performance? Again an explanation may involve a semantic continuum. Although a phoneme signals a difference in meaning, in relationship to the morphological and syntactical levels of English, the phonological typically carries the least semantica relevance. Richards labels as a "fallacy" the insistence of audio-lingualists, with their attendant "fad for minimal pair drills," that

Table 6. Article, Preposition and Phonological Attrition of EFL-Trained Teachers.

	Articles			Prepositions			Phonology		
	Basically No Attrition	**Incident-specific Attrition**	**Consid-erable Attrition**	**Basically No Attrition**	**Incident-specific Attrition**	**Consid-erable Attrition**	**Basically No Attrition**	**Incident-specific Attrition**	**Consid-erable Attrition**
11.		X		X					X
12.			X			X			X
13.	X				X			X	
14.	X				X				X
15.		X			X			X	
16.	X			X					X
17.	X			X					X
18.		X		X					X
19.	X				X				X
20.	X			X			X		

Table 5. Article, Preposition and Phonological Attrition of ESL-Trained Teachers.

	Articles			Prepositions			Phonology		
	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition
1.		X			X		X		
2.	X			X			X		
3.	X				X			X	
4.	X			X				X	
5.	X			X				X	
6.			X	X					X
7.		X			X		X		
8.		X		X			X		
9.			X		X		X		
10.	X			X				X	

The second hypothesis was that teachers who had been trained in an ESL environment (the U.K.), where their classroom training in English was supplemented by out-of-class language reinforcement, would show fewer manifestations of both article and preposition language attrition than those trained in an EFLenvironment (Saudi Arabia) where such out-of-class reinforcement is basically absent. This hypothesis is also not supported by the findings. One more EFL-trained teacher showed basically no article attrition in comparison with the teachers of the ESL-trained group; the reverse was true regarding prepositions, where six ESL-trained teachers showed basically no attrition, while one fewer EFL-trained teacher fit into this category. These data between the two groups are statistically irrelevant as are the data which were obtained from the other categories: incident-specific attrition and considerable attrition.

The failure of both hypotheses attests to the point mentioned in the introduction of this paper: That there has been little empirical research to justify hypotheses about *last learned-first out* or the effect of conditions (environment) under which language skills have been acquired [1]. Clearly, this study does not support Olshtain's [2] findings that English prepositions are more vulnerable to attrition than other categories of function words; article and preposition attrition was similar with the subjects of this study. Nor does this study support Weltens, Van Els, and Schils' [28] findings that grammatical language skills suffer more attrition than phonological skills; Tables 5 and 6 show that with the subjects of this study, phonological regression is much more prominent than grammatical attrition as measured by the two functional categories of articles and prepositions.

While previous research indicated an expectancy of success for both hypotheses of this study, both failed. What factors might have led to their failure? Concerning Hypothesis One, while the article system in English is numerically simpler (involving only four units *a, an, the, φ*) and in its entirety is earlier learned than the later mastered and numerically more complex preposition system, the two function categories differ in a perhaps more significant area: one is more semantically based and the other is more contextually based. The "meaning" potential of prepositions restricts their occurrences. There is a significant semantic difference between "He was at the football game" (as a spectator) and "He was in the football game" (as a player). A native speaker of English would never say, "He was from the football game" nor "He was among the football game." Thus the semantic "load" a preposition carries may make a speaker be more attentive to his/her use of prepositions, and this attentiveness may account for the less-than-projected preposition attrition which the subjects of this study showed.

However, articles are more contextually based. In each instance of use, a speaker must determine whether to employ the indefinite, the definite, or the *φ* arti-

instead of "and so on," an error which is probably better treated as lexical, not functional. As with the ESL-trained teachers, indication of a place or a point in giving classroom directions produced the most preposition errors: "Look at the questions on the book" (Teacher 13); "They sat on table 23," where *at* is needed (Teacher 14); "Open your books on page 87" (Teacher 15); and "Open your books on page 20" (Teacher 19). Again, as with use of articles, Teacher 12 manifested severe regression in his use of prepositions, sometimes omitting a needed preposition ("Where did he go back [to]?"), adding an unneeded preposition ("We can say in the same thing" and "It has many of different meanings"), or sometimes choosing the semantically-incorrect preposition ("*Lit* is the past from *light*").

Of the types of preposition errors, semantically-based ones are the most prevalent: seven of the teachers (three ESL-trained and four EFL-trained) had incidences of semantically-based preposition errors. Five (two ESL-trained and three EFL-trained) had incidences of omission errors, and only two (one from each group) added an unnecessary preposition. However, a large number of different prepositions (58) and a wide variety of types of preposition (21: place, direction, position, destination, passage, orientation, time, duration of time, absence of preposition of time, cause, reason, purpose, goal, source, means, instrument, accompaniment, subject matter, ingredient, reaction) were used correctly by the subjects.

Discussion and Conclusions

The first hypothesis of this study was that the subjects, regardless of their training environment, would manifest less article attrition than preposition attrition. This hypothesis is not supported by the findings. Tables 5 and 6 list an evaluation of article, preposition, and phonological attrition, the last from my previous study [26] of the quality of phonological input of ESL-and EFL-trained teachers. As Tables 5 and 6 show, eleven of the teachers showed performance mastery of the English article system, making no errors or in three instances slip-of-the tongue mistakes. However, of the remaining nine, six showed incident-specific regression, such as with places or quantities, but beyond these situations displayed mastery of the article system. Three teachers (Nos. 6, 9, and 12) manifested considerable regression, although all three of these showed mastery of the simplest aspect of the English article system – the *a/an* distinction. Similarly, eleven of the teachers (although not the same ones) showed a mastery of the preposition system, if one includes Teacher 18 whose "and so" for "and so on" was basically not a morphological, but an idiomatic, error. Eight teachers used prepositions correctly except in incident-specific situations, principally involving prepositions of place or of an indication of a point in giving classroom directions. Only Teacher 12 showed marked attrition, but not to the extent of his article regression.

Table 4. EFL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Prepositions.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Semantically Incorrect	Examples/Comments
11.	0	0	0	
12.	4	8	9	Where did he go back? [*to* omitted] We can say in the same thing. So in a hundred years ago, etc. It has many of different meanings, etc. The past from *walk* is *walked*. *Lit* is the past from *Light*.
13.	0	0	3	Look at the questions on the book, etc. [*in*]
14.	0	0	4	They sat on table 23, etc. [*at*]
15.	0	0	7	Open your book on page 87, etc. [*to*]
16.	0	0	0	
17.	0	0	0	
18.	5	0	0	and so [*and so on*]
19.	3	0	0	Open your book page 20, etc. [*to*]
20.	0	0	0	

Of the ESL-trained teachers, six of the ten always used prepositions correctly. The other four teachers used them correctly except for specific types of constructions: In indicating a place or a point, Teacher 1 three out of the five times used omitted the needed preposition ("Open your book page 102," where *to* is needed); Teacher 9 eight times (all instances) omitted the needed preposition ("I want somebody to read page 70," where *on* is omitted); Teacher 3, in both of the two times he used the construction, confused *for/about*, "Who can speak for Picture 9?"; Teacher 9 confused *in/on* in the sentence, "We watched football match in the television"; and Teacher 7 included unnecessary prepositions in certain time constructions ("After twelve o'clock in the midnight," where *in the* is not needed) and manifested one instance of semantic confusion ("We have to be careful for this," where *about* or *concerning* should replace *for*).

Of the EFL-trained teachers, four made no preposition errors. One other (No. 18) omitted a preposition with only one idiom, indicating *et cetera* by saying "and so"

Of the types of article deviations, omission errors are much more prevalent than either addition or incorrect article choice errors: seven of the teachers (four ESL-trained and three EFL-trained) had more than one incidence of article omission errors, while only three (one ESL-trained and two EFL-trained) had more than one incidence of article addition errors, and again only three (two ESL-trained and one EFL-trained) had more than one incidence of incorrect article choice errors. No errors involving the use of the *a/an* discrimination (simply stated, *a* before a consonant and *an* before a vowel) occurred.

Prepositions

The types and incidences of preposition errors are enumerated by groups in Tables 3 and 4. Three types of preposition errors were analyzed: (1). The omission of a needed preposition, (2) the addition of an unneeded preposition, and (3) the use of a semantically-incorrect preposition.

Table 3. ESL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Prepositions.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Semantically Incorrect	Examples/Comments
1.	3	0	0	Open your book page 102, *etc.*
2.	0	0	0	
3.	0	0	2	Who can speak for Picture Number 9? [*about*]
4.	0	0	0	
5.	0	0	0	
6.	0	0	0	
7.	0	6	3	After twelve o'clock in the midnight, etc. [*in the* not needed] We have to be careful for this. [*about*]
8.	0	0	0	
9.	8	0	5	I want somebody to read page 70, etc. [*on*] We watched football match in the television. [*on*]
10.	0	0	0	

Table 2. EFL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Articles.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Incorrect Article Choice	Examples/Comments
11.	0	11	0	[*Only with countries*]: the England, the Egypt, etc.
12.	19	14	8	He went to drink a coffee, etc. This is called blanket, etc. This is a Morse Code, etc. What is a smoke? A hundreds of years ago, etc. A drums, etc.
13.	0	0	0	
14.	0	0	1	a large modern building in the world
15.	15	0	0	You give me reason. I've got earache, headache, backache, etc. Have you got earache?, etc.
16.	0	0	0	
17.	0	0	0	
18.	18	0	0	[Only with place words]: I'm going to post office. I'm going to home. I'm going to hospital.
19.	0	0	0	
20.	0	0	0	

indefinite pronoun before ailments ("I've earache, " "I've got backache," etc.); and Teacher 18 omitted an indefinite/definite article before places ("I'm going to post office," "I'm going to hospital," etc.). Of the EFL-trained teachers, only Teacher 12 showed an almost complete attrition in his use of articles: He typically omitted *a/an* or *the* where one or the other was needed ("This is called blanket," etc.) and many times added an article where ϕ is needed ("This is a Morse Code," "What is a smoke?") and sometimes confused singular/plural article identifications ("a drums," a hundreds of years ago").

Table 1. ESL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Articles.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Incorrect Article Choice	Examples/Comments
1.	7	0	0	You buy stamps from post office.
2.	0	0	0	
3.	1	0	0	The watch fell into drain.
4.	0	0	0	
5.	1	0	0	Try to make question.
6.	12	6	1	You have businessman. They crossed sea. Put line under the date. Beoble [People] travel by a car. We live in a houses.
7.	16	0	0	It's green color. It's quarter to five.
8.	0	0	3	He does not drink a water.
9.	13	0	8	He likes riding motorbike. He likes bicycle. We watched football match in the television. I want money. [After 3 times, the teacher self-corrected himself.] Who can find me a chalk? [Said 5 times, and never self-corrected.]
10.	0	0	0	

Of the ten teachers trained in an EFL environment (the Kingdom of Saudi Arabia), five made no article errors. One other teacher (No. 14) had only one incidence of an error, saying "A large modern building in the world," where the superlative construction necessitated "one of the largest modern buildings in the world," but in all other instances articles were used correctly by Teacher 14. Three other teachers made article errors only with certain types of constructions: Teacher 11 always added an unnecessary definite article before the names of countries ("the England," "the Egypt," etc.), an obvious interference from Arabic; Teacher 15 always omitted an

time as the teacher, noise coming from hallways, the teacher being at a distance from the stationary recorder, etc., a native English-speaking University professor of English was asked to code the tapes separately. A comparison of the two sets of coding revealed a .96 inter-rater reliability. The discrepancies were resolved by the two coders' jointly listening to the segments of TT where different data had been collected.

Addendum

This study is not intended to evaluate each teacher's methodological competence. All teachers basically relied on the audio-lingual method. Only two teachers devoted segments of their taped classes to some communicative approach activities. Thus comments on methodology are restricted in this paper.

Results

Articles

The types and incidences of article errors are enumerated by groups in Tables 1 and 2. Three types of article errors were analyzed: (1) the omission of an article where one is needed; (2) the addition of an article where ϕ is needed, and (3) the choice of an incorrect article among the overt forms (*a* or *an* for *the* or vice-versa).

Of the ten teachers trained in an ESL environment (the United Kingdom), three made no article errors. Two others had only one incidence of an error: No. 3 said, "The watch fell into drain," leaving out *the*, and No. 5 said, "Try to make question," omitting *a*, but in all other instances articles were used correctly by Teachers 3 and 5. Three other teachers made article errors only with certain types of constructions: Teacher 1 with places ("You buy stamps from post office," where *the* or *a* is omitted); Teacher 7 with colors and time ("It's green color" or "It's quarter to five," where ϕ is used but *a* is needed); and Teacher 8 with quantities of a liquid ("He does not drink a water," where a more specific determiner, "any" or "the glass of water," is needed). The TT of the other two ESL-trained teachers (Nos. 6 and 9) manifested a regression to a "unique interlanguage" [2, p. 153] state where the article system shows variability; that is, the article system will be used correctly in one place but not in another (See my article [27] for the concept of language variability). For example, Teacher 6 said, "Put line under the date," where *the* was used correctly before *date*, but *a* was incorrectly omitted before *line*. At times, Teacher 9 would say the incorrect, "He likes bicycle," and at other times the correct, "He likes the bicycle," or "He likes his bicycle." A second characteristic of the interlanguage state – self-correction – was manifested by Teacher 9. Three times he said, and his students repeated, the incorrect form, "I want money," before he said the corect form, "I want the money," and later he even used an alternate correct form, "I want some money." Thus article variability and self-correction suggest that the article system of Teachers 6 and 9 had undergone significant attrition.

Data Collection

The procedures employed in gathering data involved the audiotaping of the subjects while they taught the first twenty minutes of two English language periods. Taping twenty-minute segments of two periods, instead of all of one forty-minute period, would ensure that the data gathered would be more extensive and varied. Contact with the teachers was limited to making arrangements for the taping (no teacher declined to be taped). Teachers were told simply that two twenty-minute segments of two English language classes would be taped. They were not told that the recording would be analyzed to determine aspects of their English language attrition, the concern of the researcher being that such information might raise the affective filter of the EFL participants in the classroom and thus the class might not be typical.

In actuality, more teachers were taped than the corpus of this paper indicates. It was decided before beginning the experiment that in order to compare and contrast adequately competence in English, Teacher Talk (TT) in English must fall within five-to-seven minutes of each twenty-minute period taped, assuming that between thirteen-to-fifteen minutes would be given over to Arabic talk by teachers, student input in Arabic or English, time consumed in setting up visuals or writing on blackboards, silence, or use of audio-cassette materials by teachers. If TT was principally in Arabic (one teacher whose tapes were discarded talked approximately 90% of the time in Arabic), he was taking few risks; thus his English competence could not be adequately ascertained, and data from these tapes could distort the findings. Similarly, if a teacher talked more than seven minutes in English in each twenty-minute period taped, he would likely make more types of errors and more frequently make them, a result which could again distort the findings.

Hypotheses

The hypotheses were:

(1) Teachers in both groups, the ESL-trained and the EFL-trained, would manifest less article attrition than preposition attrition in confirmation of the *last learned-first out* hypothesis.

(2) Teachers who had been trained in an ESL environment (the U.K.), where their classroom training in English was supplemented by out-of-class reinforcement, would show fewer manifestations of article and preposition language attrition than those trained in an EFL environment (the K.S.A) where such out-of-class reinforcement is basically absent.

Analysis

In listening to the tapes, the researcher coded the data for article and preposition deviations made in TT. Since recordings were made in classroom situations, where there were both inside and outside interference from students' talking at the same

guages], no fewer than 13 produced sentences" with preposition errors, even after extended language training [23, p. 208]. While acquisitional studies have shown the difficulty which non-native students of English have in acquiring proficiency in the use of English prepositions, an attritionist Olshtain found that for her subjects "the largest category of function words suffering attrition ... is the category of prepositions," and she used this finding as support for the *last learned-first-out* hypothesis [2, p. 160]. One aspect of this study would thus focus on the question: Will an early-acquired, relatively simple functional category of English (articles) manifest less attrition than a late-mastered, very complex functional category of English (prepositions)?

A second issue addressed in this study of article and preposition attrition is the effect of the training environment on language regression. Again there has been "relatively little research attention" by language attritionists into the effect of "the conditions under which the language skills have been acquired," Weltens and Cohen [1, p. 128] write. Burling [24], Olshtain [2; 25], and Van Els [4] deal with the relationship of language attrition and such environmental factors as learning method, natural vs. instructional learning, the influence of the age of the subjects, and the status of the L2 in the L1 environment. A previous study of mine [26] examined another environmental factor: the effect of two different types of language training environment, one ESL and the other EFL. This study showed that there is significantly less phonological regression as measured by incorrect phoneme addition, phoneme omission, phoneme substitution, and stress, for Saudi subjects who received their English training in an ESL environment, the United Kingdom, than those who received their English training in an EFL environment, the Kingdom of Saudi Arabia. Thus the second question which this present study set out to answer was whether similar attrition results would be found in the use of English articles and prepositions by ESL-trained and EFL-trained subjects.

Method

Subjects

The subjects for this study were twenty randomly-selected male EFL Saudi intermediate school teachers. Ten of the teachers had completed a four-year B.A. program in English at universities in the Western region of Saudi Arabia; their English training program consisted of 1320 in-class hours (80 academic hours) of instruction in English and teaching methodology. Ten of the teachers had completed a two-year diploma program in teaching English in the United Kingdom; their program entailed about 1400 in-class hours of instruction in areas of English and teaching methodology. All subjects, after completing their training, had taught in public intermediate schools in the Western region for three-to-four years before this experiment, a sufficient lapse of time to measure language attrition [7; 8; 10; 11].

ality, Berko-Gleason [17] writes. However, as Weltens and Cohen state, "little research has actually tested the hypothesis" [1, p. 30].

One way of testing the *last learned-first out* hypothesis is by contrasting the attrition of elements of language which are learned early with the attrition of those which are learned late. This study set out to measure the attrition of two functional "closed-system items" [18, p. 19] of English as manifested by Arabic-native-speaking teachers of English in an Arabic-dominant environment. One of these, the article system, is componentially relatively simple and is acquired early, while the second, the preposition system, because of its complexity, is mastered late. On day one of their training, ESL/FL (English as a Second Language/Foreign Language) learners are typically introduced to the English article system, "the membership of which is so extremely small," Quirk and Greenbaum [18, p. 19] write. Furthermore, because of the pervasiveness of articles in English, students never escape from reinforcement of its four-part systematicness, *a, an, the,* ϕ, or of its two-part distinction between definiteness and indefiniteness [19].

However, the prepositional category in English lacks such numerical simplicity. Excluding archaic prepositions, such as *ere* and *saving,* there are "115 prepositions or phrases that act as prepositions" in common use in English, Hall [20, p. 4] writes, but these 115 have at least 347 different meanings (my compilation from Hall); for instance, the preposition *around* can mean *on all sides of, here and there, in the area of,* or *on the basis of,* all of which meanings an ESL/FL student must learn. Furthermore, English prepositions may be paradoxically "postponed," may be "simple or complex," may be subject to "metaphorical or abstract use," and may be divided into at least twenty-six semantic types: place, direction, position, destination, passage, orientation, time, duration of time, absence of preposition of time, cause, reason, motive, purpose, goal, source, manner, means, instrument, stimulus, accompaniment, support, opposition, subject matter, ingredient, respect, and reaction [18, pp. 143-65]. Not just their number and variety make the English prepositional category difficult, but prepositions are "especially troublesome to [an ESL/FL] student," Thompson and Martinet write, because "a certain construction in his/[her] own language requires a preposition, whereas a similar one in English does not, and vice versa" [21, p. 91]. Thus, while facility in use of a few English prepositions is frequently manifested early ["Those in greatest use are, in order of frequency, *of, in,* and *to,*" Stageberg [22, p. 169] writes], most are acquired gradually and many of these late, including distinctive uses of some of the earlier-acquired common prepositions such as *of, in* or *to.*

Richards' seminal study of errors made by ESL students during acquisition of the language found preposition errors to be very prominent: "From a class of 23 with mixed language background [Japanese, Chinese, Burmese, French, Czech, Polish, Arabic, Tagalog, Maori, Maltese, and the major Indian and West African lan-

tors influencing SL/FL (second language/foreign language) regression. Various hypotheses based on empirical findings have been offered:

– No one instructional method, whether grammar/translation, audio-lingual, or communicative, seems to be better in preventing language regression [4].

– Attrition appears to occur more rapidly with young children than with adults [5; 6].

– Attrition is not determined by the original L2 proficiency level [7], although Neisser postulates that once a "critical threshold" of L2 acquisition is achieved, it become basically "immune to interference or decay" [8, p. 33].

– "Productive skills seem to suffer more [attrition] than receptive skills" [1, p. 129], and general language skills attrite less than lower-level language skills [9].

– Contradictory results have been noted concerning the time period after language study has ended when regression is manifested: Bahrick [7] found that attrition was severe during the first five or six years following instruction, and then leveled off, while Snow, Padilla and Campbell [10] and Weltens and Van Els [11] wrote that with high proficiency L2 learners for the first few years after language study has stopped, not much attrition is noticeable.

– L2 areas that contrast with L1 (first language) areas are more susceptible to attrition than those which are L2/L1 homogeneous, Andersen's [12] research revealed.

– Less used, less functional, and marked L2 elements are the first lost [12]; that is, attrition will take place in the peripheral rather than in the core linguistic areas, Cook [13] found.

– Language devices used by L2 subjects after returning to the L1 environment which attest to language attrition are progressive retrieval, the use of a general word, approximation, language switch, language transfer, word abandonment [6], paraphrase or circumlocution [14], and regularizing irregular L2 language features [2].

The most "hotly debated"issue in language attrition, Pons [15, p. 217] writes, is the theory (ultimately derived from Roman Jakobson's [16] classic 1968 study based on his work with aphasia sufferers) that the process of language attrition is the reverse of the language acquisition process. Sometimes termed "the *last learned-first out* hypothesis" [15, p. 217], it posits that "what is acquired latest will be lost earliest" and what is acquired earliest will be lost last [12, p. 97]. That is, attrition, like acquisition, should be regarded as a process that exhibits continuity, gradualness, and direction-

J. King Saud Univ., Vol. 6, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-19 (A.H. 1414/1994).

Language Attrition of Saudi ESL - and EFL-Trained Teachers: Articles and Prepositions

Ali Yahya Al-Arishi
Vice-Dean, College of Education, and Associate Professor,
Department of English, King Saud University, Abha, Saudi Arabia

Abstract. This paper reports the findings of an experiment designed to measure English language article and preposition attrition of twenty Saudi Arabian teachers of English as a foreign language. Ten of the subjects were trained in an ESL environment (the United Kingdom) and ten in an EFL environment (the Kingdom of Saudi Arabia). For each subject, two English-teaching classes were audio-taped. Deviations in the use of articles and prepositions are analyzed. The results indicate: (1) while previous attrition studies had suggested that preposition attrition is more prominent than that of other types of function words, such as articles, this was not the case in this study, where the two categories were attrited at basically the same rate, and (2) whether training environment is ESL or EFL did not appear to affect the manifested attrition of articles and prepositions since incidences and types of article and preposition errors were basically the same for both groups. A tentatively-offered conclusion of this study is that the more semantically-based an item is, the less likely it is to undergo attrition.

Weltens and Cohen write, "There is no question that far more work has been done on the learning of a second or foreign language than on its loss, and yet the loss of such languages is as common a phenomenon as is learning" [1, p. 132]. Language attrition/loss/regression/reversion/erosion (the terms are used interchangeably in the literature) occurs, Olshtain writes, whenever there is "a change in the linguistic environment" or "the termination of an [L2, second language] instructional program," either of which are "usually accompanied by a decrease in [L2] input and consequently in natural positive feedback, which are both necessary in order to maintain full competence in the second language" [2, pp. 151-52]. A country's educational administrators must be cognizant of the phenomenon of language attrition. Their teachers of a foreign language (for instance, of English in Saudi Arabia) are susceptible to manifestations of L2 erosion which will reduce their effectiveness as language teachers. What are some of the recent findings on language attrition which are relevant to educational administrators and L2 teachers?

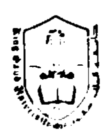
Since 1980, when the first conference solely devoted to language attrition was held at the University of Pennsylvania [3], researchers have tried to identify the fac-

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994).

Contents

English Section

Arabic Section



King Saud University Press – A.H. 1415

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994).

Journal of
King Saud University
Volume 6
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

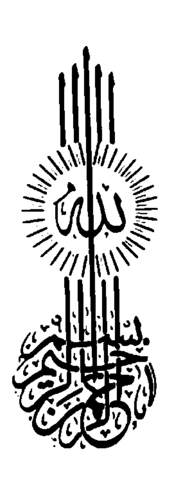
A.H. 1414

(1994)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 6

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1414 (1994)



King Saud University

University Libraries